



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Francinete Augusto Gomes

**Perceções dos professores estagiários sobre a sua formação inicial, na
Universidade Estadual da Paraíba**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de mestre sob a orientação da Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos F. P. Nascimento.

Coimbra, 2013

Resumo

O estágio pedagógico sempre assumiu e assume um papel primordial e essencial na formação/preparação profissional docente, bem como no desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro professor. Esse desenvolvimento não é só afetado pelas condições da realização do estágio, mas também pelas expectativas criadas no processo de formação na universidade, que condicionam e afetam o exercício da profissão e as condições do processo de ensino/aprendizagem.

Dada a vivência da autora deste estudo, em 2010, no estágio pedagógico na Universidade Estadual da Paraíba, entendemos focalizar a investigação no papel do estagiário e na prática pedagógica inicial nesse contexto, a fim de compreender melhor os processos de formação existentes e respectivas dificuldades/problemas, procurando melhorias para que os professores estagiários se transformem em profissionais aptos e com competências práticas e teóricas para o desenvolvimento da profissão docente.

Contextualizámos o tema traçando o percurso do professor estagiário, sem esquecer os problemas e as dificuldades vivenciados no estágio curricular e a satisfação com a experiência da sua realização. Procurámos examinar o papel do professor supervisor na orientação da prática pedagógica, as metodologias e competências dos formadores, enquanto elementos auxiliares fundamentais que ajudam na formação académica sobretudo na realização da prática pedagógica e que desempenham um papel significativo na configuração de um espírito de reflexão sobre as práticas realizadas; nesta perspectiva analisámos, também, o trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador.

Entre os resultados mais relevantes do nosso estudo salientamos que os professores estagiários referem que a formação obtida na universidade permite enfrentar os desafios da prática pedagógica, mas nem sempre é suficiente para lidar com os problemas da sala de aula. Consideram que a estrutura do curso não abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente e mencionam que não houve preocupação de

todos os professores na preparação para o estágio. Em relação às atividades do trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador, constatou-se haver uma diferença significativa entre as percepções da importância que deveriam ter e da importância que tiveram. Em suma, os professores estagiários, apesar de tudo, mostram satisfação com as atividades relacionadas com o estágio, mas insatisfação com os recursos disponíveis e com o apoio emocional das instituições às quais estão ligados durante a sua realização.

Palavras-chave: estágio, professor estagiário, prática pedagógica, supervisão pedagógica, supervisor/orientador de estágio

Abstract

The practical teacher training has always assumed and played an essential role in the teacher's formation and subsequent professional activity, as well as in what concerns his future personal, social and professional development. This development is not only affected by the conditions in which the training is performed but also by the expectations he has created throughout the university academic process, which conditionate/interfere and affect both the pedagogical practice and the conditions of the learning process.

According to the experience of the author's of this study, which occurred in the pedagogic training at the University Estadual of Paraiba in 2010, we decided to give emphasis to the research in the trainee's role and initial teaching practice within this context, in order to understand better the current formation processes and respective difficulties/problems, trying to improve methods and techniques so that the trainee teachers can become skilled professionals , by using theoretical and practical skills in order to perform the teaching process properly.

We contextualized the subject tracing around the trainee teacher, without forgetting the difficulties and hardships throughout the educational training experienced in the curricular training and the natural self-satisfaction with the experience of the real performance. We tried to observe the supervisor teacher's role in guiding pedagogical practice, methodologies and trainers' educational competences, regarded as auxiliary key elements that help in academic achievement especially in the pedagogical practice and play a significant role in setting up a spirit of reflection on the practices undertaken; according to this perspective we have also analysed the joint work of the trainee teacher with his supervisor.

Among the most important results of our study we emphasize that the teacher trainees reported that the training received at the university helps in the performance of the teaching practice challenges, but it is not always enough to deal with the real problems of the classroom. We also consider that the structure of the course does not cover all the

disciplines/areas needed for teacher training and mentioned that there was no serious concern of all teachers in preparing for teacher training.

Regarding the activities of the joint work performed by the trainee teacher and the supervisor, we found there was a significant difference between the perceptions of the importance they should have and the importance they really assumed. In spite of all this the teacher trainees express self-satisfaction with the performed activities along the training but show dissatisfaction with the available resources as well as with the emotional support of the institutions to which they are connected during their implementation.

Keywords: stage, trainee teacher, teaching practice, pedagogical supervision, supervisor and pedagogic internship

Dedicatória

Ao João, pela presença constante, segura e inteligente, pela paciência, pela sabedoria, pelo carinho e pelo apoio em todos os momentos difíceis e, sobretudo, pelo estímulo, pela colaboração e pelo entusiasmo que me transmitiu constantemente.

Aos meus pais Zeca e Dal pela sua ternura e carinho e pelo seu saber e exemplo, por me terem ensinado que a vida oferece oportunidades constantes de aprendizagem com todas as pessoas e em todas as situações.

Aos meus queridos irmãos Francinaldo e Fabiana e seus familiares, que sempre souberam enriquecer a minha vida com o seu afeto, carinho e amor.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Augusta Nascimento na qualidade de orientadora, pela disponibilidade e incentivo que, em paralelo com a liberdade que sempre proporcionou na estruturação do trabalho, tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

Aos Campus I e III da Universidade Estadual da Paraíba por terem permitido que fossem aplicados os questionários que serviram de base para o desenvolvimento desse estudo.

A todos os professores estagiários muitos deles colegas que se disponibilizaram para responder ao questionário, sem os quais não seria possível desenvolver o presente estudo.

À Professora Doutora Marisa Tayra pelo seu apoio incondicional enquanto pessoa e professora querida, mas também como coordenadora do Campus da UEPB.

Ao meu irmão Francinaldo e às minhas amigas Joana Dark e Karla Fabiana que se disponibilizaram durante horas a fio, de forma incansável, no processo de distribuição e recolha do instrumento.

À minha sobrinha Ingrid, pelas várias horas que esteve a digitalizar e enviar todos os questionários utilizados neste estudo para Portugal.

Às minhas amigas de curso Juraneide, Rosana e Francisca pelo apoio e carinho nas horas difíceis em que tudo parecia correr mal.

A todos os meus amigos portugueses e brasileiros, que de uma forma ou de outra estão sempre presentes nos bons e maus momentos da vida. Por que acredito que os amigos são como as estrelas, mesmo em dias de céu encoberto, sabemos que estão lá...

Índice

Introdução	21
Capítulo I – Formação de professores e desenvolvimento profissional	25
1.1. Visão integradora da formação ao longo da vida	26
1.2. Os vários modelos de formação	27
1.3. Identidade profissional docente	31
1.4. Fases da carreira.....	35
Capítulo II – Estágio e supervisão pedagógica	39
2.1. A formação inicial dos professores	39
2.2. O processo de estágio	44
2.3. O choque da realidade.....	50
2.4. Supervisão no contexto do estágio	55
Cap. III – Trabalho empírico: objeto e método	63
3.1. Problemática da investigação	64
3.2. Objetivos do estudo e hipóteses de investigação	65
3.3. Instrumento e procedimentos	66
3.4. Técnicas de análise de dados	70
3.5. Caracterização dos respondentes (População-alvo e amostra)	73
3.5.1. População-alvo	73
3.5.2. Descrição da amostra	75
3.5.2.1. Idade	76
3.5.2.2. Campus e Curso dos respondentes:	79
3.5.2.3. Experiência docente prévia	80
3.5.2.4. Como se considera como aluno	80
3.5.2.5. Motivos para o ingresso no curso.....	82
3.5.2.6. Perceção das possibilidades de empregabilidade.....	83
Cap. IV - Apresentação e discussão dos resultados	85
4.1. A formação e a preparação para o exercício profissional	85
4.2. A metodologia e a competência dos formadores	95
4.3. Estágio e prática pedagógica	100
4.4. O trabalho conjunto do Estagiário com o Professor Orientador	109
4.5. Problemas e dificuldades experimentados na prática pedagógica.....	116

4.6. A satisfação com a realização do estágio curricular	124
4.7. Outros aspetos relacionados com o estágio profissional	135
4.7.1. Categoria: Aspetos negativos do estágio.....	136
4.7.2. Categoria: Aspetos positivos	138
4.7.3. Síntese dos aspetos positivos e negativos	139
Conclusões e recomendações	141
Referências Bibliográficas	149
Anexos	157
Anexo I – Questionário.....	159
Anexo II – Quadros	167
Anexo III – Gráficos.....	185

Índice de Quadros

Quadro 1 - Género do respondente.....	75
Quadro 2 – Idade do respondente – Estatísticas	76
Quadro 3 – Idade do respondente – frequências e percentagens.....	77
Quadro 4 – Idade agrupada do respondente – frequências e percentagens.....	78
Quadro 5 – Sexo do respondente * Idade agrupada (tabulação cruzada)	78
Quadro 6 – Curso frequentado*Campus frequentado (tabulação cruzada)	79
Quadro 7 – Experiência docente prévia (frequências e percentagens).....	80
Quadro 8 – Considera-se como aluno (frequências e percentagens)	80
Quadro 9 – Curso frequentado*Considera-se um aluno (tabulação cruzada)	81
Quadro 10 – Motivos da opção pelo curso	82
Quadro 11 – Perceção das possibilidades de empregabilidade após término do curso .	83
Quadro 12 - Dados sobre formação/preparação para o exercício profissional docente - Frequências.....	86
Quadro 13 - Dados sobre formação/preparação para o exercício profissional docente - Estatísticas.....	87
Quadro 14 - Formação e preparação para o exercício profissional* Experiência docente prévia – Estatísticas de grupo.....	89
Quadro 15 - Formação e preparação para o exercício profissional* Experiência docente prévia – teste t.....	91
Quadro 16 - Formação e preparação para o exercício profissional*Grupo de Idade - ANOVA	93
Quadro 17 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores - Frequências ..	96
Quadro 18 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores - Estatísticas ...	97
Quadro 19 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores* Campus frequentado – Estatísticas de grupo.....	98
Quadro 20 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores* Campus frequentado – teste t.....	99
Quadro 21 - Dados sobre estágio/prática pedagógica - Frequências	102
Quadro 22 - Dados sobre estágio/prática pedagógica - Estatísticas	103
Quadro 23 - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Experiência prévia – Estatísticas de grupo.....	104
Quadro 24 - Dados sobre estágio/prática pedagógica* Experiência prévia – teste t	105
Quadro 25 - Dados sobre estágio/prática pedagógica * Experiência prévia ANOVA	106

Quadro 26 - Dados sobre o trabalho do professor estagiário com o professor orientador – Estatísticas - <i>paired simple test</i>	112
Quadro 27 - Dados sobre o trabalho do professor estagiário com o professor orientador - <i>Paired Simple test</i>	114
Quadro 28 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica - Frequências	118
Quadro 29 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica - Estatísticas.....	119
Quadro 30 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica * Experiência prévia – Estatísticas de grupo	120
Quadro 31.- Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica – t teste.....	122
Quadro 32 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular - Frequências.....	125
Quadro 33 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular – Estatística (média, moda e desvio)	126
Quadro 34 - Teste homogeneidade - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Idade	128
Quadro 35 - ANOVA - satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Idade	129
Quadro 36 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Experiência Prévia.-. <i>T test</i>	132
Quadro 37 - Síntese das categorias e subcategorias da análise dos dados da questão aberta do questionário.....	135
Quadro 38 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário – Questão aberta – Subcategoria: ausência de apoio da escola.....	136
Quadro 39 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta - Subcategoria: ausência de apoio da orientadora.....	137
Quadro 40 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário - Questão aberta – Subcategoria: ausência de interesse dos alunos	137
Quadro 41 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário – Questão aberta - Subcategoria: fator tempo.....	138
Quadro 42 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta – Subcategoria: Inserção na realidade da escola.....	138
Quadro 43 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta – Subcategoria: convivência com os alunos.....	139

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Histograma idade do respondente com curva de normalidade	77
Gráfico 2 – Média variável Professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática*Idade Agrupada.....	107
Gráfico 3 – Média variável adaptação ao contexto escolar de realização do estágio *Idade Agrupada.....	130
Gráfico 4 – Média variável articulação entre estagiários e orientadores *Idade Agrupada.....	130
Gráfico 5 – Média variável acompanhamento do orientador *Idade Agrupada.....	131

Índice de Quadros - Anexos

Quadro I - Homogeneidade das variâncias - Formação e preparação para o exercício profissional*Grupo de Idade	169
Quadro II - Homogeneidade das variâncias – Dados sobre estágio/prática pedagógica*Grupo de Idade.....	169
Quadro III - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Campus frequentado – Estatísticas de grupo	170
Quadro IV - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Campus frequentado Teste t ..	171
Quadro V - Homogeneidade das variâncias – Avaliação dos professores dos problemas vivenciados na prática pedagógica*Grupo de Idade.....	172
Quadro VI - Avaliação dos professores e dificuldades vivenciados na prática pedagógica*Grupo de Idade - ANOVA.....	173
Quadro VII - Satisfação dos professores estagiários com experiência de realização do estágio curricular *Experiência prévia	174
Quadro VIII - Satisfação dos professores estagiários com a experiência de realização do estágio curricular *Campus frequentado – Estatística de Grupo	175
Quadro IX - Satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular*Campus frequentado	176
Quadro X - Matriz de categorização do questionário aberto	177
Quadro XI – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que deveria ter) - Frequências	180
Quadro XII – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância efetiva que teve) - Frequências	181
Quadro XIII – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que deveria ter) – média, mediana e moda.	182
Quadro XIV – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que efetiva que teve) – média, mediana e moda.....	183

Índice de Gráficos - Anexos

Gráfico 1 – Género do respondente	187
Gráfico 2 – Histograma Idade do respondente	187
Gráfico 3 – Idade Agrupada	187
Gráfico 4 – Curso frequentado pelos professores estagiários	188
Gráfico 5 – Experiência docente prévia dos professores estagiários	188
Gráfico 6 – Considera-se como um aluno	189
Gráfico 7 – Optou por fazer o curso	189
Gráfico 8 – Possibilidades de empregabilidade após término do curso	190

Introdução

No âmbito da formação para a docência, o estágio constitui um momento fundamental, com importância crucial para o desenvolvimento profissional do professor, ao conduzi-lo na aquisição e aplicação de conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas à realização das tarefas de ensino, tendo ainda um papel determinante na socialização profissional e na construção da identidade docente.

Na perspectiva de Pimenta e Lima (2004, citado por Souza, 2007, p. 47) “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. Também segundo Santos (2005), o estágio pedagógico é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, devendo ser encarado numa perspectiva de formação continuada, tendo a função de facilitar uma melhor compreensão das dificuldades da profissão docente e, sobretudo, de promover a inclusão do professor estagiário no meio profissional e na comunidade escolar. Deste modo, o estágio supervisionado deve ser entendido como um campo de desenvolvimento de competências e de conhecimentos teóricos e práticos, a par da construção e consolidação da identidade docente.

No exercício da sua função, o professor estagiário desenvolve autonomia na planificação e desenvolvimento das suas aulas. No entanto, todo esse processo pedagógico e de amadurecimento profissional deve ser supervisionado pelos professores orientadores do estágio, que deverão, ainda, ter atenção aos aspetos emocionais. De facto, o estágio caracteriza-se como um momento de confluência de expectativas e de tensões, tendo sido demonstrado por diversos autores que “o primeiro contacto com a profissão pode ser assustador e desgastante, se não for devidamente preparado e apoiado, podendo levar a uma situação de ruptura” (Nascimento, 2002, p. 92).

Segundo Schmall et al. (2006), muitos investigadores têm mostrado debilidades nos estágios, sobretudo nos cursos de licenciatura, indicando a necessidade e urgência de transformações estruturais, essencialmente nas disciplinas de formação pedagógica, em particular, na disciplina de estágio curricular supervisionado.

Assim, o estágio pedagógico surge na carreira como um contributo substancial para a formação dos professores, mas também se configura como objeto de estudo, de reflexão e de investigação.

No estudo empírico desenvolvido no âmbito deste trabalho, incidimos, sobre o estágio pedagógico dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil (UEPB), por motivações pessoais a partir das inquietações da experiência da autora do estudo enquanto professora estagiária.

Na Universidade Estadual da Paraíba, o estágio é realizado no último ano curricular do curso de licenciatura visando a aquisição de competências próprias da atividade profissional e o contacto e a (con)vivência dos estagiários com a realidade escolar (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008).

Procurámos caracterizar as percepções dos professores estagiários sobre a formação inicial e a sua preparação para o exercício profissional, sobretudo no ano de estágio. Pretendemos também conhecer os problemas e as dificuldades vivenciados na prática pedagógica do estagiário e caracterizar a supervisão desenvolvida, nomeadamente o trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador.

Pretendemos assim contribuir para o conhecimento da realidade da formação e da vivência no estágio neste contexto particular e para uma reflexão sobre a sua importância e os problemas e desafios associados, chegando a algumas recomendações para a melhoria de todo o processo.

A presente dissertação está organizada em duas partes fundamentais, cada uma constituída por dois capítulos. A primeira parte centra-se no enquadramento teórico, em conformidade com a temática da investigação. A segunda parte caracteriza o estudo empírico e apresenta os seus resultados. No final, sintetizamos as conclusões e recomendações, avançando sugestões para futuros trabalhos.

Assim, no primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a temática da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente, procurando realçar uma visão integradora da formação ao longo da carreira e dos vários modelos de formação. Ainda neste capítulo, fazemos uma abordagem breve sobre a identidade profissional e as fases da carreira docente.

No segundo capítulo, centrado na formação inicial dos professores, procuramos situar as questões que se prendem com o estágio e a supervisão pedagógica, abordando a problemática do choque da realidade e realçando o papel do supervisor/orientador. Apresentamos ainda o processo de formação na Universidade Estadual da Paraíba.

O terceiro capítulo é destinado à descrição do estudo empírico, seus objetivos e hipóteses de investigação, metodologia, instrumento e procedimentos utilizados.

Seguidamente, no quarto capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos. Este capítulo está subdividido em seis subcapítulos que pretendem dar resposta às várias hipóteses de trabalho desenvolvidas.

Finalmente, concluímos fazendo sobressair algumas linhas de força decorrentes da análise dos resultados. Apontamos ainda algumas pistas para futuras investigações, que podem continuar a aprofundar esta temática crucial para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria dos cursos de formação para a docência.

Capítulo I - Formação de professores e desenvolvimento profissional

A formação de professores é um processo de muita complexidade, mas ao mesmo tempo de muita pertinência para a educação porque, de uma maneira geral, muitos professores enfrentam as salas de aulas depois da formação, sem estarem devidamente preparados para as exigências e os dilemas originados pela prática docente. Sendo assim, a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor uma preparação pedagógica mais sólida, capaz de o transformar num educador efetivamente preparado para enfrentar os desafios interdisciplinares que o processo de ensino/aprendizagem requer no dia-a-dia da profissão docente.

Nesse sentido, para Zeichner (1993) e Marcelo (1999), a formação de professores é constituinte essencial do sistema educacional e da reestruturação educativa.

Também Gimeno (1982) refere a formação docente como sendo “uma das pedras angulares imprescindíveis de qualquer propósito de renovação do sistema educacional” (citado por Flores, 2000, p. 23).

Nesta perspectiva, compreendemos que a formação de professores consiste num elemento fundamental para se alcançar os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, na sua prática, operacionaliza as propostas educativas. No entanto, vale a pena salientar que estas propostas devem estar adaptadas ao contexto real da sociedade.

Também sublinhamos que a formação docente promove o desenvolvimento pessoal e profissional. Este pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. É um processo que supõe a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento das competências, concedendo-lhes uma postura permanente de aprendizagem, que buscam, por meio de questionamentos, recursos para a solução dos problemas do cotidiano docente. Deste modo, compreendemos o desenvolvimento profissional como um processo no qual o docente se revê, renova e desenvolve projetos diferenciados de ensino, saberes e competências essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática (Hargreaves, 1998; Day,

1999; Marcelo, 2009) procurando o aperfeiçoamento da sua capacidade de controle sobre o contexto de ensino.

Assim sendo, percebemos que o desenvolvimento profissional deve ser entendido como processo evolutivo e complexo que ocorre no decurso de uma formação permanente, conforme será desenvolvido no ponto seguinte.

1.1. Visão integradora da formação ao longo da vida

A formação docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida. Quando o futuro professor ingressa num curso de formação inicial está apenas a encetar uma trajetória de crescimento onde, ao conjunto das suas experiências de vida pessoal, irão incorporar-se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos provenientes do exercício docente e, em conjunto, esses elementos produzirão a base sobre a qual a profissão se irá consolidar. Autores como Shulman (1987) e Tardif (1991) referem-se a estes elementos da ação docente como “saberes docentes” ou “conhecimento pedagógico”.

Deste modo, compreendemos que são indissociáveis a formação docente e o desenvolvimento profissional do professor, tendo em conta que a formação ao longo da vida se constitui com as vivências de carácter pessoal, profissional e contextual, experienciadas no decorrer de toda prática docente. Sendo assim, entendemos que esta é, portanto, o espaço do professor nas suas dimensões coletiva, pessoal, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a sua autonomia na produção dos seus saberes e valores (Nóvoa, 1991). Isso significa reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (Zeichner, 1993).

Observamos, portanto, que a profissão docente se configura como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências, que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias, história de vida e o contexto em que exerce a sua atividade docente (Hargreaves, 1998).

A profissão é ainda submetida aos modelos e concepções de ensino que estão presentes, consciente ou inconscientemente, na base da ação dos docentes.

Dada a pertinência da matéria em estudo e porque se torna necessário, faremos a seguir uma breve explanação acerca dos vários modelos de ensino e formação que norteiam a preparação e a ação dos professores.

1.2. Os vários modelos de formação

Ao analisar os modelos de ensino para a formação de professores, procuramos questionar-nos, por que razões um modelo de ensino e não outro para a formação de docente? Uma questão de facto muito complexa, uma vez que existem vários modelos de formação em ensino, cada um com suas características e especificidades próprias.

Porém os modelos de formação surgiram com o propósito de inovar o processo de ensino e aprendizagem querendo superar-se uns aos outros e apresentando-se como solução para as críticas levantadas pela sociedade educativa. Neste sentido, nenhum modelo se encontra em estado puro em cada caso ou experiência concreta de formação de professores, num determinado espaço e tempo. O que se verifica é uma tendência dominante que aproxima mais cada prática de um dado modelo de formação do que dos restantes (Esteves, 2002).

Dado que a formação de professores se configura como um tema amplo e cuja discussão, em função desta amplitude, tem envolvido diferentes aspetos, procuraremos realçar os principais modelos de formação no ensino dando uma ênfase maior ao contexto brasileiro, tendo em conta que o trabalho desenvolvido por nós se centra no contexto da formação dos professores no Brasil.

Iniciámos pelo modelo denominado como *tradicional*, que se caracteriza por defender a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. De acordo com Damião (2008), este modelo viveu o seu apogeu no século XIX e princípio do século XX. Está centrado no professor, deixando o aluno no lugar de agente passivo e mero executor das prescrições e recetor de programas curriculares preestabelecidos. Alarcão (2001) nomeia como paradigma *tradicional* este modelo que

se baseia numa metodologia expositiva, impondo conteúdos que não se adequam à realidade contextual dos educandos, sendo considerado um modelo “catequético” (Mizukami, 1986, p. 17). Representa um estilo de formação que reforça a oposição entre educador e educando, de modo que o professor é quem educa, quem sabe, é detentor do conhecimento, cuja função é transmitir e, nesta relação, os educandos são os que não sabem, apenas recebem e acumulam informações. Deste modo, a relação estabelecida entre professor e aluno é de superioridade, exigindo do aluno passividade e obediência. O professor configura-se como centro do processo de formação e o educando é peça secundária do processo. Contrariando este modelo, Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 25).

No entanto, Damião (2008) refere que apesar das diversas deficiências referidas, este modelo encontra-se explicitamente ou implicitamente na base de outros modelos de ensino norteadores de muitos cursos de formação docente.

Em oposição ao modelo *tradicional*, Alarcão (2001) aborda o paradigma denominado de *pós-moderno*, que tem como base a construção do conhecimento. Na perspectiva deste modelo, tanto o aprendiz quanto o professor são sujeitos construtores desse conhecimento. Este paradigma reconhece a importância da reflexão no sentido de desenvolver a visão crítica do aluno, possibilitando-o melhor descobrir o mundo e compreender a realidade.

Para um aprofundamento da temática da formação e modelos de ensino recorreremos ao contributo de alguns autores.

De acordo com estudos feitos por Gómez (1992), a prática docente desenvolve-se em dois estádios principais: o professor como *técnico especialista* e o professor como *prático autónomo*. Na primeira perspectiva, o professor limita-se a desenvolver a sua prática como meramente técnico, utilizando conhecimento instrumental, teorias e técnicas científicas. Ou seja, este modelo de formação põe a tónica no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem considerando apenas as técnicas científicas para que os resultados desses processos sejam alcançados.

Contrariando este modelo, o professor como *prático autónomo* atua na sua prática de forma reflexiva, na perspectiva de solucionar os problemas que surgem no decorrer da

sua ação prática, de desenvolver a criatividade, de intervir na realidade, de lidar com a complexidade, a diversidade cultural e de tomar decisões.

Os investigadores Paquay e Wagner (2001) apresentam seis modelos de formação de professores, que correspondem a várias concepções de professor e aos vários aspetos do perfil docente: *professor culto*, *técnico*, *prático artesão*, *prático reflexivo*, *ator social*, e *pessoa*. Para os autores referidos, os vários modelos não se opõem, antes se complementam, afirmando que “não se trata de pontos de vista contraditórios, e sim de abordagens complementares” (Paquay e Wagner, 2001, p. 143). Nesta perspetiva, defendem uma visão integradora dos vários modelos de formação de professores, que se deve refletir nos dispositivos, práticas e dinâmicas de formação, em particular nos estágios.

Num estudo com importância para o contexto brasileiro desenvolvido por Candau, (1993) e que aborda também a didática e a formação de professores, a autora apresenta quatro modelos de formação denominados como: *dimensão normativa*, *dimensão técnica*, *dimensão humana* e *no contexto*. A referida autora assegura que estes modelos estão relacionados, que não podem ser concebidos como “partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente” (p. 48).

A *dimensão normativa* centra-se no cumprimento da lei imposta pelo sistema, este modelo preocupa-se em se adequar à realidade sem ter em conta o contexto histórico-social. A segunda dimensão que compõe o processo de formação de professores, denominada como *dimensão técnica*, destaca-se pela preocupação com a organização e a operacionalização dos programas curriculares dos cursos de formação. Assim, a preocupação central deste modelo está na elaboração e planeamento de maneira rigorosa para o alcance dos objetivos previstos. A *dimensão humana*, de acordo com a mesma autora, põe a tónica na relação interpessoal no âmbito do processo de formação valorizando os aspetos subjacentes à interação humana (Candau,1993).

Ou seja, na percepção deste modelo o processo educativo é compreendido como um processo de desenvolvimento pessoal, interpessoal e coletivo e o professor é o responsável por promover situações que favoreçam esse crescimento. A última dimensão, denominada pela autora como *no contexto* valoriza os aspetos socioeconómicos e políticos onde está inserida a prática de formação dos professores. Adota uma perspetiva

crítica em relação aos demais modelos referidos e inclui a educação como uma prática social que só pode ser compreendida e analisada considerando todo contexto à sua volta.

Assim, Candau (1993) propõe que a formação de professores seja realizada numa perspetiva multidimensional, de forma a promover uma articulação entre as dimensões anteriormente mencionadas, com o objetivo de formar um professor consciente, competente e comprometido com a ação educativa.

Também referimos um outro estudo nesta mesma perspetiva, desenvolvido por Pereira (1999), o qual analisa também os modelos de formação docente no Brasil. Para este autor a formação docente pode ser concebida a partir de dois modelos, o primeiro é o da *racionalidade técnica* e o segundo é o da *racionalidade prática*. O modelo da *racionalidade técnica*, como já foi referido nos outros estudos, qualifica o professor como um técnico que, em geral, se limita a transmitir os conhecimentos teóricos. De acordo com o autor referido, os currículos dos cursos de formação de professores fundamentados nesse modelo apresentam-se inadequados à realidade da prática docente.

Pereira (1999) refere que este modelo de formação ainda não foi totalmente superado tendo em conta que “as disciplinas de conteúdos específicos ainda precedem as de conteúdos pedagógicos de forma pouca articulada” (p. 112) e que o contacto com a realidade escolar só acontece no final dos cursos, causando divergências entre a teoria e a prática. O modelo da *racionalidade prática* opõe-se ao da *racionalidade técnica*, defende a interação entre teoria e prática como centro norteador na preparação e formação do professor. Neste modelo, o professor é considerado capaz de refletir, produzir e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica. Também de acordo com Nóvoa (1995) a prática da *racionalidade técnica* é contrária à prática reflexiva.

Contreras (2002) aborda o modelo de formação designado como de *racionalidade crítica*. Este modelo destaca a capacidade de compreensão crítica do professor sobre o contexto social no qual desenvolve a sua prática docente. Defende a importância de os professores questionarem criticamente a sua visão sobre o sistema educativo e sobre a sociedade da qual fazem parte. Para este autor, o modelo da *racionalidade crítica* conduz os professores a participar da construção e utilização do conhecimento teórico e também da transformação do pensamento e da prática social.

Assim, julgamos que a prática docente exige conteúdos teóricos que são significativos e necessários, no entanto, devem articular-se com a realidade escolar envolvente, pois não basta o domínio dos conteúdos específicos para se ser um bom professor. Em consequência, torna-se insuficiente uma formação de qualidade quando esta não proporciona contactos e vivências concretas específicas com a prática docente.

A formação de professores requer por consequência uma reflexão sobre a prática pedagógica que leve o professor a analisar constantemente a sua atuação enquanto profissional da educação, desenvolvendo também a sua identidade profissional.

1.3. Identidade profissional docente

O período da formação inicial e a realização do estágio em particular representam o início da construção da identidade como professor.

A identidade profissional corresponde a uma construção intra e interpessoal. Apesar de ser um processo individual, não é um processo isolado, constitui-se como um processo em constante alteração, desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, social e familiar. Nessa perspetiva, Alarcão e Roldão (2008, p. 34) afirmam que “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”. Ou seja, este é um processo desafiador e cheio de possibilidades e inquietações que o professor estagiário enfrenta a partir da sua formação inicial e principalmente na fase da prática pedagógica, quando está a viver o confronto do ser aluno e professor em simultâneo, as vivências do passado e do presente enquanto aluno e as preocupações e interesses para o futuro profissional.

Na perspetiva de Nóvoa (1995), a identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de como cada um se sente e se diz *professor*” (p.16). Ou seja, a identidade profissional vai-se construindo passo a passo, porém, os estudantes vão tendo ideia do

que é ser professor a partir do que vivem enquanto alunos e na observação dos seus professores. O futuro professor chega à formação inicial movido por uma escolha motivacional na perspectiva da vocação e do desejo de ser professor, trazendo consigo idealizações para o desenvolvimento da sua carreira profissional.

Neste sentido, a identidade profissional pode ser percebida como um processo que sempre está em constante transformação e renovação. Compreendemos que à medida que o professor estagiário se insere no ambiente profissional e passa a interagir com os intervenientes do contexto educativo, a construção da sua identidade também pode gerar conflitos individuais, uma vez que o crescimento e o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida passam por conflitos internos e externos, fazendo com que seus padrões e objetivos sejam aprimorados e conquistados a partir dos conflitos ultrapassados, como afirma Nascimento (2002) quando refere que “a identidade do sujeito seria, assim, em cada momento, um resultado provisório” (p. 19).

Estas ideias são sustentadas pelo contributo fundamental de Dubar (2005), que afirma que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural” (p.136).

Neste sentido, podemos verificar que a identidade docente é contemplada em duas dimensões, uma dimensão individual, aquela que constitui as percepções e as interpretações produzidas sobre o *eu*, e uma dimensão coletiva que é composta pelos papéis sociais vivenciados no contexto familiar, profissional, escolar, religioso, etc..

A par destas dimensões da identidade profissional docente, a investigadora Nascimento (2002; 2005) destaca outras três, fundamentais para a formação:

- *Dimensão motivacional* - diz respeito aos motivos para a escolha da profissão docente, tendo em conta um conjunto de fatores de carácter vocacional, que sendo intrínsecos estão relacionados com realização profissional e sendo extrínsecos têm a ver com a situação socioeconómica. Compreendemos que a escolha pela profissão docente é constituída por um sentido de vontade, de desejo de servir a sociedade. Existe um anseio de exercer uma prática que começa a ser idealizada ainda no processo de escolarização, na forma como se vive o processo da construção de saberes e na visão sobre o papel do professor enquanto agente

transmissor do saber e transformador da realidade educacional. Porém, de acordo com Nascimento (2002), “os contextos político, social e económico” (2002, p. 83) serão de grande relevância para a escolha ou para a recusa da profissão docente.

- *Dimensão representacional* - coloca a tónica na percepção ou imagens que o sujeito tem e idealiza da profissão e de si como docente e é crucial no processo da formação inicial do professor, pois são as representações da profissão e do eu profissional que se confrontam no professor principiante. As idealizações utópicas sobre a prática docente causam grandes dificuldades de enfrentamento da realidade profissional.
- *Dimensão socioprofissional* - está em torno dos processos de socialização profissional. Envolve o processo de socialização do professor e da profissão, tendo relevância não só no início da carreira, mas também durante todo o percurso profissional, uma vez que a docência se constitui de transformações e reelaborações ao longo da vida: “se for adequada, a socialização realizada na instituição de formação inicial pode facilitar a transição para a profissão” (Nascimento, 2002, p. 95).

Relativamente ao referido percebemos que “a fase de início da profissão constitui a *prova de fogo* para todas estas representações” (Nascimento, 2002, p. 86). Entrecruzam-se durante o processo de formação inicial a percepção da escolha profissional, a idealização da profissão e do eu profissional e a busca pela integração e socialização enquanto futuro profissional docente.

A construção da identidade profissional é resultado do cruzamento da trajetória pessoal dos professores e do contexto onde exercem o seu ofício. É nesta perspectiva que se dá a dinâmica das dimensões motivacional, representacional e socioprofissional definidas por Nascimento (2002). Sem esquecer que as identidades profissionais não são consideradas adquiridas para sempre, são construídas e reconstruídas ao longo da vida.

Sendo assim, compreendemos que a construção da identidade docente envolve a possibilidade de o professor estagiário beneficiar das suas experiências formativas vividas

ao longo da sua trajetória escolar, no processo pelo qual pode revivê-las através da memória, podendo, desse modo, ser revertidas em aprendizagens experienciais, em prol de melhor qualidade para sua prática docente e para a construção da sua identidade profissional.

Assim, como já foi referido, o estágio é uma etapa indispensável e determinante da formação inicial, desempenhando um papel primordial na construção da identidade dos professores, tendo no supervisor uma forte referência para o docente em formação.

O estagiário vai criando a sua própria identidade profissional a partir da análise crítica que faz das suas próprias reflexões, das indagações resultantes das observações feitas, do professor supervisor, do espaço institucional e do contexto em que está inserido enquanto professor estagiário. Neste sentido, o formando vai tecendo a sua identidade profissional no meio das relações que estabelece durante o estágio, seja pela semelhança ou pela diferença. Também é de referir que a identidade dos estagiários tende a sofrer influência dos seus professores supervisores no processo da construção da sua identidade profissional, já que a figura do professor supervisor/orientador de estágio tem muita relevância.

Dessa maneira entendemos que o estágio se torna um desafio para os futuros professores, uma vez que é através dessa fase que passam a lidar com uma realidade que, na maioria das vezes, não é condizente com o discurso apresentado na instituição de ensino superior e este desafio requer muito apoio, conforme afirma Alarcão: “a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (2009, p. 121).

Também de acordo com Souza (2007), o estágio supervisionado configura-se como elemento essencial na formação inicial e na construção da identidade profissional, na medida em que possibilita a concretização da relação *teoria - prática* e da consolidação de saberes para ensinar. Além disso, o estágio tem uma função social: a de integrar o estudante no mercado de trabalho, como profissional e como cidadão consciente e crítico (Souza 2009).

Enfim, a identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O

sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente (Hall, 2006, p. 12-13).

As teorizações acerca das fases da carreira, que abordaremos no ponto seguinte, ajudam a caracterizar e a compreender essa evolução.

1.4. Fases da carreira

A sociedade exige cada vez mais dos professores uma formação que atenda às necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais.

Ao longo da carreira profissional docente, o professor passa por diferentes fases, cada uma com as suas características próprias e especificidades particulares. Huberman (1992) realizou um dos mais referenciados estudos acerca do desenvolvimento profissional dos professores. Este autor procurou investigar, entre outras questões, a existência de fases comuns aos diversos professores, identificando os melhores e piores momentos do ciclo profissional. O autor concluiu que há diversas fases no percurso profissional de certos grupos de professores e que cada um desses grupos é caracterizado por seqüências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das seguintes fases: *entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações* e, por último, *o desinvestimento*.

Faremos uma breve descrição de cada uma das fases referidas, destacando com maior ênfase a primeira fase, denominada pelo autor como *entrada na carreira*. Esta fase vai da introdução à carreira até os 3 anos de docência. É a fase em que o professor vive as sensações da *sobrevivência* e da *descoberta* (Huberman, 1992).

A *sobrevivência* corresponde ao popularmente chamado *choque da realidade*, sucedido do confronto inicial com a *complexidade da situação profissional*. É a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo (“Estou-me aguentar?”), da gestão da distância entre a idealização e a realidade da sala de aula, do desafio de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da dúvida face às oscilações nas relações com os alunos, das dificuldades com os alunos que criam problemas, das dificuldades com material didático inadequado, da insegurança com a

metodologia, entre outros. Como podemos perceber, a formação inicial tem um papel determinante no processo de formação docente, por que é nessa fase que a maioria dos professores adquire grande parte das aquisições e competências profissionais que o ajudarão a ultrapassar os desafios subjacentes à profissão (Huberman, 1992, p. 39).

Já a *descoberta* expressa a emoção inicial, a glorificação por se sentir parte integrante de um corpo profissional e por estar, enfim, numa posição de comprometimento, por se sentir incluído no mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato.

A fase de *estabilização* é o ciclo correspondente dos 4 a 6 anos de experiência na carreira profissional. De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude revelada pelos professores que se apresentam plenamente integrados nas escolas, mas também revelam uma grande autonomia e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor “quer aos seus olhos quer aos olhos dos outros” (Huberman, 1992, p. 40).

É uma etapa que trata de um comprometimento assumido, de uma tomada de responsabilidades e a decisão de se dedicar por um período prolongado à profissão docente, estabilizando-se e ganhando graus de autonomia no exercício profissional assumindo um estilo próprio de ser e estar na categoria profissional.

A fase de *diversificação* é o ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares no período da metade da carreira. Não se trata, portanto, de um ciclo homogêneo, havendo diversificação nos comportamentos (Huberman, 1992).

A fase do *pôr-se em questão*, como a anterior, centra-se no meio da carreira, entre os 15 e 25 anos de prática profissional, promove uma revisão profissional e interrogações em torno ao prosseguimento ou não na profissão docente face à rotina da vida quotidiana da sala de aula ou as desilusões oriundas dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que estão ou estiveram envolvidos.

A fase da *serenidade e distanciamento afetivo* concentra-se entre os 25 e os 35 anos de experiência. Nessa etapa considera-se alcançado um patamar do desenvolvimento

da carreira, produzindo assim uma maior confiança em si mesmo e serenidade, ao mesmo tempo que se regista uma diminuição no interesse de investir na profissão. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (Huberman, 1992, p. 43, 44). Ou seja, esse é um período em que os professores se interrogam mais sobre a eficiência da sua prática, desvalorizam a preocupação com a promoção na profissão.

Na fase do *conservantismo e lamentações*, o professor passa da serenidade para o conservantismo, tornando-se num profissional mais conservador, rígido, nostálgico e resistente às inovações. Nesta perspetiva, alguns docentes sentem-se angustiados com a sua vida profissional e passam a queixar-se e a lamentar-se de tudo, dos colegas, dos alunos e do sistema, sendo assim caracterizados por alguns autores como “rezingões” (Huberman, 1992).

Por fim, a fase do *desinvestimento*, que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência, é uma etapa fortemente marcada pela preparação para a reforma e pelo progressivo abandono dos deveres profissionais. O processo de saída da profissão pode ser sereno ou amargo. No primeiro caso, fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelas desilusões e frustrações vivenciadas no decorrer da carreira (Huberman, 1992).

Em síntese, compreendemos que a formação de professores precisa de ser concebida como um processo contínuo e deve ser percebida como um processo que não se esgota na formação inicial, mas um processo que, embora constituído por fases diversificadas, deve ter em conta as características, a personalidade, os interesses, as necessidades e o contexto em que cada professor ou grupo de professores se insere.

Capítulo II – Estágio e supervisão pedagógica

O estágio constitui o primeiro contacto com a profissão docente e apresenta-se como uma fase crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas durante a formação inicial e as práticas da realidade do ensino. Também sublinhamos que é nesse contexto que a supervisão pedagógica revela a sua essencial importância. Constitui um processo interativo entre “um professor, em princípio mais experiente e mais informado e um candidato a professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16) em que o primeiro orienta o segundo através de uma comunicação dialógica permanente, visando uma autonomia profissional do formando, exercendo um papel dinamizador no desenvolvimento das dinâmicas individuais e grupais constituintes de uma interação aberta e continuada no âmbito da formação (Alarcão e Roldão, 2008).

2.1. A formação inicial dos professores

A formação inicial constitui-se como o início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995). Como referimos no capítulo anterior, faz parte do processo de desenvolvimento permanente do professor e é um período de grande importância na construção da carreira e da identidade docente.

O processo de formação, na percepção de Flores (2000), “constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional” (p. 30). A mesma autora refere que “o propósito da formação inicial de professores é, assim, proporcionar uma série de experiências que ofereçam os fundamentos teóricos e práticos aos indivíduos que pretendem entrar na profissão” (2000, p. 40).

Observamos que a questão da formação inicial de professores é claramente percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão de acordo com as exigências sociais. No entanto, o destaque que se põe na formação inicial de

professores é o de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo que pretende, pela educação, atingir a plena realização do sujeito.

Nessa perspectiva, é essencial que a formação inicial forneça ao futuro professor uma “bagagem sólida (no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal), desenvolvendo nele uma atitude reflexiva e crítica e capacitando-o para assumir as suas funções educativas em toda a sua complexidade” (Flores, 2000, p.43).

É neste sentido que a formação inicial do professor é a base, o alicerce para uma construção contínua e próspera na formação e qualificação permanente do docente (Alarcão, 2009). Essa fase tem um papel predominante no que toca à qualidade da educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (Demo, 2002, p. 72).

Sendo assim, mais do que a qualquer outro trabalhador, a sociedade demanda do professor uma “formação primorosa” (Demo, 2002, p. 79). Nesse contexto, a formação inicial do professor merece destaque, posto que constitui não apenas o pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também a essência sobre a qual é construída toda a sua carreira.

Assim, o processo formativo não deve apenas representar um amontoado de disciplinas, mas ser capaz de proporcionar uma integração entre os saberes oriundos da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, visto que os saberes docentes são determinantes na ação do professor (Tardif, 2000). Isto porque pensar na docência significa compreender a interação necessária entre os docentes e os alunos, entre a teoria e prática.

Nessa perspectiva, Flores (2010) afirma que “os formadores de professores precisam repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar” (p. 186). Porque estamos a viver numa época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas, assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Como refere Hargreaves (1998, p. 63), vivemos num tempo de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças”. Portanto, a formação docente deve estar focada na mudança e para a mudança, considerando ao mesmo tempo a incerteza que envolve o processo de ensino

e aprendizagem e as diversas dimensões que envolvem o aluno. Morin (2008, p. 61) diz-nos que “é preciso prepararmo-nos para o mundo incerto e aguardar o inesperado”, portanto não podemos desconsiderar o quanto é incerto e inesperado o caminho da docência.

No contexto dos cursos de formação inicial dos professores, Freire (2006) também enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode tornar-se apenas um discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. Este autor defende ainda que a teoria deve ser adequada à prática cotidiana do professor e que o educador deve ser um modelo influenciador dos seus educandos, ressaltando que na verdadeira formação docente deve estar presente a prática da criticidade ao lado da valorização das emoções (Freire, 2006).

Neste sentido, observamos que ao professor têm sido colocados desafios de natureza bastante distinta. Do ponto de vista social, o professor precisa aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos e com os pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade que circunda a escola.

O professor, do ponto de vista institucional, tem sido chamado a colaborar empenhadamente na definição das orientações pedagógicas e políticas da escola e a definir estratégias adequadas ao universo de conhecimentos, a serem trabalhadas nas aulas, e ao mesmo tempo produzir e administrar projetos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, o professor tem sido levado a tomar decisões de uma forma mais intensa sobre o seu percurso formador e profissional e a romper lentamente com a cultura de isolamento profissional. Estas decisões são tomadas a partir do aumento da convivência com os colegas, em discussões conjuntas, nos trabalhos em projetos com o objetivo de debater e reclamar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho docente.

Neste contexto, está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, da sua profissionalidade, da sua formação e da sua epistemologia da prática.

Compreendemos que a formação inicial de professores envolve um processo muito mais complexo, que não basta o domínio das matérias disciplinares. O treinar as desenvolvimentos exige, também, que o professor desenvolva o conhecimento acerca de todas

as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, entendemos que parte dos conteúdos que compõem as grelhas curriculares dos cursos de formação e preparação dos futuros professores, na maioria das vezes, não os capacitam para enfrentar o cotidiano docente, fazendo com que o conhecimento adquirido nem sempre seja traduzível na prática.

Tardif (2002) alerta:

“Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem assim sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (p. 23).

Na opinião de Pimenta (1999), ao contrário do que se necessita, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente. E para que exista uma articulação entre os saberes dos professores e os saberes adquiridos na formação inicial é preciso que os professores formadores também reflitam sobre:

- Que professores se estão a formar e que professores se pretendem formar?
- Que disciplinas são necessárias nos cursos de formação inicial?
- O que o professor precisa discutir na formação inicial?

Sabemos que o perfil do professor exigido pela sociedade está fundamentado mais na linha da epistemologia da prática, dos saberes e saberes profissionais. Tardif questiona se “as chamadas Ciências da Educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituem todo o saber dos professores?” (2002, p. 32). Com base nesta interrogação, acreditamos que os cursos de formação de professores deveriam incorporar, além da prática do professor, um currículo cuidadosamente elaborado, pensando e repensando as necessidades dos futuros professores, para atuarem no contexto educativo e atenderem as exigências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a formação inicial deve estar disponível para atuar numa estrutura não preconizada, para não tornar os futuros professores em meros transmissores de conhecimentos acadêmicos. Consideramos, portanto, que a base curricular, que é um dos elementos-chave para a formação inicial dos docentes, porque pressupõe o desenvolvimento de competências e saberes necessários à ação docente, deverá ser composta de elementos que possibilitem uma formação apropriada para enfrentar a complexidade que envolve o ato de educar.

Por consequência, compreendemos que o currículo deve ser pensado cautelosamente com o objetivo de promover saberes docentes que permitam ao futuro professor aprender a ser um profissional.

O objetivo dos cursos de formação de professores é preparar os futuros profissionais para atuarem no campo da docência. Sendo a prática da docência algo demasiado complexo, uma vez que exige do professor que conheça e vivencie de forma contextualizada o cotidiano e a ciência, ao mesmo tempo que tenha a capacidade de agir e tomar decisões face às incertezas, compreendemos que o currículo deve abranger as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, fatores estes que consideramos indissociáveis na formação do futuro professor. Assim, torna-se importante observar que a elaboração do currículo de formação de professores, nomeadamente dos programas das disciplinas, além de refletir a realidade objetiva, também deve procurar estabelecer uma interligação ou conexão entre estas, tendo em conta as necessidades inerentes ao contexto em que os futuros professores em formação estão inseridos e, também, onde irão atuar enquanto profissionais da educação.

Compreendemos ainda que o currículo não deve ser dicotômico, deve ser articulado entre os saberes disciplinares e os saberes da profissão de professor. Neste sentido, Tardif (2002) afirma que o professor é “alguém que deve conhecer as suas matérias, a sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Ou seja, o currículo precisa de oferecer condições para o futuro professor dominar os conteúdos propostos de forma articulada com os demais saberes necessários para a prática pedagógica diária.

Assim, consideramos que a estrutura curricular do curso de formação de professores deve ser um meio pelo qual os fins pretendidos pela educação possam ser alcançados. Ela deve ser um processo que vise à construção do conhecimento epistemológico de forma a favorecer uma prática consistente no âmbito contextual da educação.

Os processos de estágio ou prática pedagógica devem ter um lugar fundamental nessa estrutura curricular e em todo o processo formativo. É o que analisaremos no ponto seguinte.

2.2. O processo de estágio

O estágio curricular supervisionado representa um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Juntamente com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio aparece como responsável pela construção de conhecimentos e do saber-fazer profissional do futuro professor (Freire, 2001).

Em particular, o estágio tem como objetivo o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes em situações de aprendizagem no ambiente profissional (Azevedo e Andrade, 2011). Assim, o estágio é percebido como elemento curricular estruturador da formação docente, num sentido “de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação, exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica” (Azevedo e Andrade, 2011, p. 148).

Nesta perspectiva, compreendemos o estágio como um elemento facilitador da articulação entre a teoria e a prática, sendo assim, assume uma das funções essenciais no processo de formação de professores, uma vez que, através dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas instituições de ensino superior, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (Pimenta, 2001).

O estágio apresenta-se assim como a parte constituinte da estrutura curricular docente onde acontece a passagem de aluno para professor.

Se por um lado o início de carreira docente é relevante, por outro é um período árduo, onde o professor estagiário experimenta novos papéis e se depara com diversos desafios, tais como, a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os alunos, com os próprios colegas professores, com os gestores da escola e com as famílias dos alunos.

Nessa etapa, o professor estagiário encontra-se numa situação peculiar, exercendo duas identidades em simultâneo (Nascimento, 2002): continua a ser aluno na instituição de ensino superior e tem, também, a responsabilidade de exercer o papel de professor na escola designada para a prática do estágio. Ou seja, são estudantes em formação e, por outro lado, são professores com responsabilidade sobre os alunos das escolas. Ressaltamos ainda, que as duas posições diferentes que estão a viver nesta fase pautam e regem a sua atividade, detendo muita pressão e dificuldades como resultado da tensão entre a teoria e a prática.

Também Simões (1996) afirma que o estágio pedagógico é “um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor” (citado por Caires e Almeida, 2003, p. 145). Nesse sentido, são diversos os papéis e as atividades nas quais o estagiário se envolve no âmbito do estágio pedagógico. Aqui enfrenta problemas e dificuldades de natureza diversa, muitos desafios, múltiplas exigências e um elevado grau de responsabilidade. Acresce ainda o desafio de reflexão sobre o seu papel de professor e sobre tudo o que está subjacente ao contexto educativo. Tudo isto faz do estágio pedagógico um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professor e justifica a importância dos processos de supervisão neste contexto, como veremos mais adiante.

Para melhor contextualização, faremos agora uma pequena digressão histórica pela trajetória do processo de estágio pedagógico curricular supervisionado no Brasil, com o objetivo de entender a origem das concepções de estágio e as suas mudanças ao longo dos anos tendo em conta alguns aspetos legislativo que rege o funcionamento do estágio no processo da formação inicial docente.

As escolas de formação de professores foram concebidas no Brasil a partir do século XIX. Segundo Andrade e Resende (2010), a primeira Escola Normal pública gratuita, que foi instalada em 1880, tinha na sua base de funcionamento um currículo “extenso e enciclopédico, com disciplinas desnecessárias e continha nos quatro anos do curso apenas uma cadeira referente ao ensino de pedagogia e metodologia. Na 2ª série, chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar e, na 4ª, Pedagogia e Metodologia Geral” (2010, p. 233). Os autores referidos mencionam que a prática de ensino já estava envolvida nessa disciplina mas provavelmente não era realizada, uma vez que o curso de formação docente realizava-se no período noturno e tinha matrícula livre.

Em janeiro de 1946, foi expedido o Decreto-Lei nº 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal, que tinha como finalidade estabelecer um currículo único para todos os Estados, com o objetivo de promover a formação docente necessária às escolas primárias, preparar administradores destinados às mesmas escolas, e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Andrade e Resende, 2010).

De acordo com Pimenta (2001), no período que compreende as décadas de 1950 e 1970, várias universidades federais foram criadas no Brasil, devido à descentralização do ensino superior e à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 – Lei nº 4.024. No entanto, essa Lei não chegou a alterar a formação do professor. No decorrer da década de 1960, o sentido de prática presente era o “da prática como imitação de modelos teóricos existentes” (Pimenta, 2001, p. 29).

Segundo Andrade e Resende (2010), o Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, definiu, pela primeira vez, a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado como componente curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Porque antes da promulgação desse Parecer, a prática de ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como uma matéria curricular.

Este Parecer CFE 292/62 foi responsável pela carga das matérias pedagógicas, determinando que 1/8 da duração dos cursos superiores fosse destinado a estas matérias. Também referia que o estágio deveria ocorrer nas escolas da rede de ensino público e que nesse espaço, o futuro professor seria auxiliado por educadores particularmente designados para o orientar, trazendo para a discussão os sucessos e os erros praticados pelo professor estagiário. O mesmo Parecer ainda determinava que o estágio tivesse um

período de duração de um semestre letivo. Sublinhava que a realização do estágio nas escolas da rede de ensino público deve promover aos futuros professores a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola “real” (Andrade e Resende, 2010).

A Lei de nº 6.494/1977, sancionada a 7 de dezembro de 1977, veio complementar e reforçar os aspectos constantes no Parecer CFE 292/62 acima citado, referindo também o estágio dos estudantes das instituições de ensino superior, do ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, no seu art.º 1º, inciso 2º, afirmando que:

“Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e relacionamento humano”.

Na perspectiva da afirmação acima, compreendemos que o estágio pedagógico tem grande relevância, pois através do exercício da prática docente o professor estagiário pode adquirir uma formação mais sólida e mais completa. Nesse sentido, o Decreto de nº 87.497, instituído em 18 de agosto de 1982 que regimenta a Lei acima mencionada, refere de forma a complementar à citação anterior, que:

“Considera-se estágio curricular (...) as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino”.

Efetivamente, analisámos que a aprendizagem social, profissional e cultural, significa muito mais do que capacitar teoricamente o futuro professor para o desempenho da profissão docente. Sublinhámos que se torna imprescindível uma integração entre a aprendizagem social, profissional e cultural para promover uma formação no sentido de capacitar o futuro professor para atuar profissionalmente na prática de forma inovadora, reflexiva e crítica. Sendo assim, o professor estagiário reúne condições favoráveis para não ser apenas um mero transmissor de conteúdos, mas tornar-se um profissional comprometido com sua prática profissional.

Ainda acerca do estágio, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 citado por Souza (2007, p. 105) refere que:

“A prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo”.

O estágio ainda é referido várias vezes na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que foi publicada no Diário Oficial da União da República do Brasil, no dia 18 de fevereiro de 2002, onde foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras para a formação da educação básica, no nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O art.º 12, parágrafo 1º, reafirma a importância da articulação do estágio com as demais disciplinas que compõem a grelha curricular dos cursos de licenciatura. Nomeadamente, essa resolução deixa claro que não pode existir uma separação do estágio com as componentes dos cursos de licenciatura, propondo ainda uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de caráter teórico e prático.

Já o parágrafo 2º do mesmo artigo acima referido define que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” Seguidamente, o art.º 13, parágrafo 1º, afirma que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registo dessas observações e a resolução de situações-problema” (CNE/CP nº 1/2002).

No que toca ao processo de avaliação do estágio, ainda o art.º 13, parágrafo 3º refere que a avaliação deverá ser feita conjuntamente pela instituição universitária formadora e a escola campo, deixando claro que a avaliação do estágio é da responsabilidade das instituições responsáveis pelo processo da realização do estágio, tanto a instituição formadora, como as instituições escolares que se disponibilizaram a receber os professores estagiários.

Em 25 de setembro de 2008, o Presidente da República brasileira sancionou a Lei nº 11.788/2008, que também revoga a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. A nova Lei prevê que os estágios devem propiciar a complementaridade do ensino e da

aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculos de empregabilidade; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo e obriga a assinatura de termo de responsabilidade do estágio.

Verificamos que ao longo de décadas e com a criação de muitos dispositivos judiciais, não houve mudanças significativas no processo de execução do estágio pedagógico supervisionado.

No entanto, consideramos a fase do estágio muito marcante no processo de formação dos professores, já que é a fase em que o aluno se torna ou ensaia ser professor e se aproxima da futura profissão, vivenciando um pouco da realidade profissional. Enfim, é o momento da junção da teoria e da prática.

A finalidade do estágio, na perspectiva de Freitas (1999), é “a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais ambientes educativos” (citado em Souza, 2007, p. 104, 105). Em consequência, percebe-se que o professor estagiário tem no estágio a oportunidade de (re)fazer uma leitura de forma crítica e reflexiva do contexto educativo como um todo.

Neste sentido, Barros e Silva (2011) referem que “o estágio supervisionado proporciona a construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino” (p. 511).

Corroborando a citação referida, as investigadoras Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (p. 6).

Certificamos que o estágio pedagógico, para além de ser uma fase de aproximação à profissão docente, é, e deve ser, sempre, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para que o professor estagiário possa efetuar um bom estágio é importante que seja preparado por todas as disciplinas do currículo e pelas metodologias diversificadas de ensino. Neste sentido, reconhecemos que “o estágio é um suporte essencial do desenvolvimento da competência técnica necessária ao futuro professor, embora mostrem

que o estágio tem se desenvolvido de forma atópica, desvinculado da Didática e do Currículo do curso de formação” (Pimenta, 2002b, citado por Souza, 2007 p. 105).

O contributo do estágio pedagógico na formação inicial não se deve restringir apenas ao conhecimento de um conjunto de técnicas e metodologias de ensino, mas deve envolver uma aprendizagem significativa por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências à luz de uma postura crítico-reflexiva.

Em consequência, os futuros professores estarão aptos para enfrentar os problemas e dificuldade inerentes aos desafios da prática profissional, sem contudo ignorar o choque entre a idealização e a realidade da ação docente, como veremos a seguir.

2.3. O choque da realidade

Investigadores como Cavaco (1995), Marcelo (1999) e Tardif (2002) consideram o início da carreira como um período potencialmente complexo, tendo em vista as implicações que esta fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e identidade profissional.

A denominação de “choque da realidade” foi popularizada por Veenman (1984; 1988 citado por Flores, 2000) para se referir à situação vivenciada por muitos professores no início da sua prática docente. De acordo com este autor, o início da profissão docente caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por um sentimento de sobrevivência.

O professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso pela situação nova que vai viver, é absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, pela visualização da escola e pela relação com os alunos. Enfrenta o contacto com os outros docentes e tem que dar conta das questões burocráticas da sala de aula, como preencher o diário de classe ou ainda planear as suas aulas, de entre tantas outras tarefas.

Autores como Huberman (1992) e Cavaco (1993) dão-nos um contributo importante em relação aos sentimentos inerentes a esta fase. Nas respetivas obras, as conclusões dos seus estudos relativo ao professor principiante são divididas em duas

fases. A primeira, a fase de *sobrevivência e descoberta*, refere-se ao choque inicial com a situação profissional. O tatear constante, a preocupação consigo próprio, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à realização pedagógica e à transmissão de conhecimentos (*sobrevivência*) são os traços dominantes. A *descoberta* traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, enfim, em situação de responsabilidade. Para estes autores, os dois aspetos são vividos em simultâneo e é o segundo, a *descoberta*, que permite a *sobrevivência* equilibrada. A segunda fase, a fase de *exploração*, diz respeito ao facto de os professores em início de carreira experimentarem situações de ensino que lhes permitem, ou não, assumir um compromisso definitivo com a profissão.

Por conseguinte, verificamos que, por um lado, ao mesmo tempo que vivem um período de descoberta e de aventura marcada pelo idealismo entusiasmante, por outro lado, também vivem uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos. A percepção da complexidade da realidade da sala de aula e as concepções idealizadas, chocam-se com o papel que é exigido do professor na prática, fazendo dessa fase um questionamento constante e de algum mal-estar.

Acerca disto, Flores (2000) afirma que:

“A discrepância entre a imagem idealizada que o novo professor faz de si próprio e da sua profissão, e a realidade escolar com a qual se depara, a clivagem entre a formação inicial, essencialmente teórica e ‘idealista’, caracterizada pelo conhecimento proporcional e a realidade escolar em que o neófito se insere e actua, traduzem, no fundo, as contradições entre teoria e prática, entre o aluno e o professor” (p. 50).

Segundo Veenman (1984, 1988, citado por Flores, 2000, p. 50) as razões que promovem esse *choque* são várias e distintas, e advém de “fatores de ordem pessoal e contextual”, como:

“Eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais e inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e desfasada da realidade), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho,

escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar), etc”.

De acordo com o que encontramos na literatura, diferentes problemas surgem nessa fase, pois é o momento da “transferência” de papéis: o aluno “torna-se” professor, cujo processo ocorre, na maioria das vezes, carregado de incertezas e inseguranças.

O que fazer, na sala de aula, com os alunos reais, é o aspecto que mais atormenta os professores estagiários que, muitas vezes, pensam que existem *receitas* prontas para a condução dos trabalhos em sala de aula, as quais, imaginam, podem ser transpostas para outras situações de aprendizagem. Isso faz com que seja desencadeado um regresso aos velhos modelos de ensino, a concepções de instrução equivocadas, aumentando o descompasso entre a teoria e a prática docente.

Como refere Alarcão (1996) “no início do estágio os alunos não estão em posição de perceber coisas essenciais, as próprias instruções do supervisor parecem-lhes ambíguas, as sugestões difíceis de realizar, as críticas confusas e misteriosas” (p. 24), ou seja, falta aos professores estagiários a capacidade de percepção, que só a experiência lhes pode dar. Dessa forma compreendemos que o candidato a professor pode ser portador de um saber teórico, mas falta-lhe ainda um saber prático, contextual e estratégico que caracteriza o *bom profissional*. Nessa perspectiva, só a prática, as vivências e percepções do dia-a-dia docente podem conduzir o professor a uma maturidade profissional, uma vez que a profissão docente se constitui com as vivências e experiências da prática ao longo do tempo.

Como exemplifica Freire,

“o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibra para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma

exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1996, p. 6).

Nessa perspectiva, os professores estagiários são portadores de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, revelando no essencial enormes dificuldades em utilizarem os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial nas situações concretas da prática. Muitas das vezes a prática restringe-se à observação e adequação das técnicas oferecidas.

Como afirma Pimenta (2005/2006, p. 8), “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”. É necessária uma reflexão consciente de que a prática docente requer uma formação para exercer a sua função e para enfrentar uma realidade complexa na sala de aula, ao lidar com os mais variados problemas que surgem durante o exercício da profissão. Existe uma disparidade entre o que é visto e transmitido na instituição de ensino superior e o que é necessário fazer enquanto professores no contexto próprio da sala de aula. De facto, a realidade encontrada na sala de aula não corresponde ao que se vê durante a formação inicial. O sonho idealizado é bastante distante da realidade prática.

Portanto, sabemos que os professores estagiários, na maioria das vezes, não demonstram a preparação necessária para atuar na docência em sala de aula, visto que a formação académica não desencadeia, em muitos casos, o desenvolvimento de aptidões e conhecimentos fundamentais para uma atuação docente consciente, experimental e positiva em contexto real. Os professores estagiários iniciam a sua experiência prática no meio de muita apreensão, ansiedade e sem saber dominar muito bem os conteúdos disciplinares e, ao mesmo tempo, sem saber gerir e controlar a sala de aula.

Flores (1999, p. 175) refere que resultados de estudos feitos revelam que “as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didático, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didáticos”.

De acordo com Caires e Almeida (2003), são justificáveis os elevados níveis de desgaste, tensão, stresse e insegurança frequentes na fase do estágio pedagógico, face ao amontoar de deveres e obrigações exigidos dos professores estagiários, inerentes ao seu

duplo papel de aluno e de professor. Por exemplo, a constante avaliação a que se encontram submetidos e a necessidade de demonstrar competência junto das várias audiências ou, entre outros, “o ter que entrar numa rede de relações já existente, e a necessidade de construir um perfil de sucesso que garanta a sua credibilidade na instituição escolar” (Cavaco, 1990, p. 48-49).

Os cursos de formação de professores deveriam levar em consideração a vasta diversidade das características e necessidades dos professores estagiários para os desafios e problemas concretos do seu futuro trabalho diário na escola. Toda esta complexidade, aliada à insuficiência ou inexistência de experiências e a preocupação com a avaliação a que está sujeito, faz com que se compreendam as preocupações com que os futuros professores se deparam e convivem durante o estágio.

No entanto, vale a pena sublinhar que é exatamente esse o desafio que deveria ser colocado aos estagiários que, numa perspectiva reflexiva, devem procurar reagir à normalização e à lógica de receituário pré-determinado. Assim, o estágio deve ser visto também como um lugar de pesquisa, permitindo ampliar os conhecimentos sobre a própria formação inicial dos professores. O estágio não deve ser visto apenas como uma componente curricular do curso, mas como uma componente de grande valor para a construção da identidade profissional do futuro professor em desenvolvimento permanente.

Importa salientar que o estágio proporciona, ao futuro professor, a oportunidade de vivenciar a realidade da profissão docente dentro do campo educativo e dessa forma praticar a profissão no seu contexto real. Consequentemente surge como um dos momentos da formação que possibilita a interação mais próxima com a realidade onde o futuro profissional irá atuar, possibilitando-lhe reflexões a respeito da mesma.

No entanto, sabemos que o processo de estágio e a aprendizagem reflexiva não se configuram por si só, como uma ação isolada do futuro professor. É necessária uma base orientadora para fortalecer a inserção do futuro profissional na prática profissional. O papel do supervisor ou professor orientador é assim determinante, como veremos de seguida.

2.4. Supervisão no contexto do estágio

Durante muito tempo, o termo *supervisão* esteve ligado à conotação de poder, dominação, autoritarismo e comando. Como refere Alarcão, gerava “fenómenos de rejeição e de desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização” (1995, p. 12). São definições desacertadas como as referidas que fazem com que a supervisão ainda hoje, em algumas circunstâncias e contextos, enfrente rejeição na sua prática. Todavia, Sá-Chaves (1999, p. 12) sustenta que “é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais corretamente divulgado o faz corresponder ao conceito de orientação da prática pedagógica”.

De maneira a conseguir compreender a evolução e aceitação da supervisão, Alarcão e Tavares (2003) explanaram as funções da supervisão da prática pedagógica fazendo uma sistematização sobre a sua história. A partir dos anos 80 e 90 o conceito de supervisão foi ganhando novos contornos, em 1987 a supervisão limitava-se “ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” Na década de 90, houve um aprofundamento no interesse pela supervisão com o surgimento de “cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, a constituição de linhas de investigação, a realização de encontros científicos, entre os quais se conta o 1º Congresso sobre Supervisão e Formação realizado na Universidade de Aveiro” (2003, p. 4).

Ou seja, cada vez mais têm surgido novos interesses, novas investigações no âmbito da supervisão pedagógica, na procura de novos conceitos, de novas interpretações para a melhoria das funções da supervisão da prática pedagógica. Em consequência, podemos observar que as práticas de supervisão têm ganho carácter de autoformação e simultaneamente, um carácter de formação, assente em determinados princípios e orientações (Carvalho, 2005).

Para Alarcão e Tavares, a supervisão pedagógica deve constituir-se em “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará

depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (2003, p. 45).

No entanto, podemos dizer que a supervisão pedagógica necessita de ser fundamentalmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão, entusiasmo, espírito democrático aberto a novas perspectivas.

Ainda de acordo com Alarcão e Tavares, a supervisão é um processo complexo de interações em que:

“é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de ajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor, (...) que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades (...) de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos” (2003, p. 61).

Assim, podemos compreender que a supervisão pedagógica é extremamente complexa e requer muito conhecimento, reflexão, maturação, empenho e comprometimento com o universo educativo e todas as questões inerentes ao processo auto-formativo e formativo. Como afirmam Vieira e colaboradores (2006, p. 39) a supervisão é “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”.

Recorremos mais uma vez à afirmação de Alarcão de que a “supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (2007, p. 121). A supervisão pedagógica é entendida como um processo integrador desses saberes plurais em que o supervisor surge como co-construtor de aprendizagens e saberes diversos. No processo supervisivo, o supervisor pedagógico deve gerir a relação dialética entre a teoria e a prática (Alves, 2008).

Glickman (1985) refere que “a finalidade última da supervisão é elevar o seu nível de competências dos professores e conseqüentemente elevar o seu desenvolvimento” (citado por Carvalho, 2005, p. 35).

Relativamente a este processo, Schön (1997), autor bastante reconhecido pela sua colaboração nesta área, portador de ideias construtivistas, que têm sido partilhadas por

muitos estudiosos e investigadores, considera que a função da supervisão não deve ser ensinar, mas auxiliar no processo de aprender. Ou seja, a importância do supervisor neste processo é muito significativa, pois cabe a ele ser o intermediário e facilitador da aprendizagem, nesta fase de formação determinante que marca o professor no seu desenvolvimento profissional e também pessoal, como afirma Sá-Chaves (2000, p. 127):

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e às circunstâncias, à pessoa e ao seu próprio devir”.

Cada vez mais é evidente que a formação profissional dos professores e a própria supervisão pedagógica deva abranger, para além da formação científica e didática, a formação psicopedagógica, visando o desenvolvimento de competências do domínio quer pessoal, quer interpessoal (Tavares, 1993).

Em suma, a supervisão implica uma visão contextualizada e é adequada para promover o desenvolvimento profissional e pessoal. Implica uma diversidade de olhares e um permanente questionamento que proporciona a reflexão e a (re)formulação de princípios conducentes a práticas eficazes e inovadoras no âmbito do estágio pedagógico. Desta forma, a supervisão pedagógica cada vez mais se distancia de uma função meramente mecânica e de uma burocracia rotineira, face à necessidade de versatilidade no fazer e ser do supervisor.

Nessa perspetiva e de acordo com Schön (1983, citado por Ruas, 2001), a prática pedagógica é um contexto dotado de grande complexidade na qual intervêm variáveis de natureza diversa, tais como, psicológica, sociológica e organizacional, onde o professor estagiário tem de aprender a lidar com o imprevisto e a tomar decisões num terreno de grande incerteza, singularidade e conflito de valores.

Neste processo, espera-se da supervisão e do supervisor cooperação e apoio ao professor em processo de formação, de maneira a que este se torne melhor professor e que, em simultâneo, os seus alunos também aprendam e se desenvolvam. Assim, o supervisor e a supervisão devem ser encarados numa perspetiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento.

Cabe ao supervisor estabelecer um ambiente “afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 72) desenvolvendo neste capacidades e atitudes.

Sublinhamos ainda que este deve fornecer informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promovendo o seu envolvimento na tomada de decisões, desenvolvendo a sua autonomia com base em escolhas fundamentadas (Alarcão e Tavares, 2003).

De acordo com Carvalho (2005), muitos são os vocábulos associados ao supervisor na designação da sua função: orientador, formador, orientador do estágio, orientador da prática pedagógica, professor acompanhante, professor cooperante. Estes são alguns dos mais referenciados para definir um desempenho profissional que ainda se apresenta com contornos pouco precisos. Chama-se ainda supervisor ou coordenador ao professor que, nas universidades ou instituições de ensino superior, orienta e coordena o estágio dos formandos que ainda são seus alunos.

É sobre o professor supervisor/orientador de estágio que debruçaremos a nossa atenção agora. Alarcão e Tavares definem a função da supervisão na pessoa do supervisor como “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003, p. 16).

Assim, o supervisor orienta e guia seu aluno estagiário no percurso inicial na profissão docente, tendo assim uma imensa responsabilidade neste processo, como referem os estudos feitos por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), ao salientarem que “a relevância do papel do supervisor/orientador de estágio indica que este tem, habitualmente, grande impacto sobre o futuro educador, impacto esse que nem sempre é positivo” (citado por Carvalho, 2005, p. 26).

Neste caso, o professor orientador deverá saber agir de forma positiva para com o estagiário, deverá levar o estagiário a refletir sobre seu próprio ensino, deverá atender ao seu grau de desenvolvimento, às suas percepções e sentimentos e ser o facilitador do desenvolvimento das possibilidades do estagiário como pessoa e futuro professor, transmitindo não só o saber teórico, mas apoiando-o através da partilha e das reflexões das suas próprias experiências e vivências profissionais, passando para o professor

estagiário não só o que sabe, mas também o que é como pessoa e profissional. Como lembra Fullan (2003, citado por Alves, 2008, p. 42) “na Educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos”.

Para uma melhor compreensão da importância do orientador na formação, Clouzot (1992) afirma que:

“o orientador/professor pensa que comunica somente o seu saber, mas o vector principal da sua comunicação é a sua própria maturidade, ou sua imaturidade. Pensa dirigir-se à razão analítica dos seus alunos, mas toca primeiro sem se dar conta a sua razão empática e a sua razão analógica pela sua presença, no seu carisma, e pela sua atitude afectiva, o seu comportamento relacional. Se estes planos estão pobremente encarnados em si mesmo, a sua comunicação intelectual arrisca-se também a ser extremamente pobre, salvo em casos excepcionais em que aqueles a quem dirige se resignam a copiá-lo” (citado por Carvalho, 2005, p. 28).

Tendo como base esta citação, o orientador não representa só o que sabe, pois é a sua maneira de ser e de estar na profissão que se torna referência para o futuro professor que, ao ser positiva, faz com que o formando tenha mais segurança no que lhe foi transmitido, sentindo-se confiante para lidar com os confrontos da realidade da profissão docente.

Assim, é preciso estar atento ao comportamento do professor supervisor/orientador. Se for um professor desmotivado, acomodado, insatisfeito com a profissão e sem perspectivas, tornar-se-á incapaz de entusiasmar o estagiário para a profissão, deixando-o sem confiança para lidar com os desafios iniciais da prática profissional, desestimulado e previamente frustrado na escolha da sua profissão. Mas, por outro lado, todos esses aspetos negativos também podem vir a ser uma mola impulsadora na procura de uma prática diferenciada diante da docência e de novas perspectivas.

Sá Chaves afirma que “a supervisão pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, num processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais” (2000, p. 193).

O supervisor “não é aquele que faz, nem aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem, ajam e façam isso de forma colaborativa,

de uma forma crítica, indagadora, portanto, com espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (Alarcão, 2007, p. 120).

É neste sentido que a prática supervisora requer movimento, interação e diálogo necessário para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido. Nesta perspectiva, o supervisor/orientador deve assumir uma natureza colaborativa, tendo como base fundamental do seu trabalho o questionamento permanente e o desenvolvimento de um clima colaborativo e, sobretudo, um clima de investigação/ação com uma concepção de professor “crítico/reflexivo” que deve ser induzido aos professores estagiários (Pimenta e Lima, 2004).

Deste modo, o supervisor conduz o professor estagiário a construir o seu conhecimento sobre o ensino a partir da reflexão e da pesquisa, mas tal exige também uma formação que lhe permitirá teorizar sua prática, pesquisar, investigar, fazer propostas de mudança e ser autônomo, não só no contexto da sala de aula e da escola, mas também, de forma mais ampla, no contexto social no qual está inserido.

Alarcão e Tavares (1987, p. 65) referem que o papel do supervisor é o de “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”.

Sublinhamos que a função do supervisor é de grande importância e esta está sempre a ser desafiada pelas exigências inerentes ao seu papel na formação de professores e pelos alunos que se encontram num processo de desenvolvimento e que “pedem respostas para as suas questões e necessidades” (Santos e Brandão, s/d, p. 80).

No entanto, os desafios são constantes, porque “não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas” (Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier, 2008, p. 12). Neste mesmo sentido, estes autores referem que a investigadora M. Altet sugere que a formação de professores seja desenvolvida “a partir da prática para que haja uma reflexão sobre as práticas reais”. O modelo de formação sugerido põe a tónica numa articulação estreita entre a prática e a teoria-prática que instiga novas formas de orientar a formação.

Relativamente a este processo, o supervisor/orientador precisa atuar em diversos contextos, níveis e situações de aprendizagem, com recursos diferentes, estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação, orientação e avaliação, estabelecendo uma

relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospetivas da realidade docente.

Nessa perspetiva, Ribeiro (2000, citado por Maio, Silva e Loureiro, 2010, p. 39) afirma que o supervisor/orientador de estágio deve ser “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso”.

É muito importante que o professor estagiário e o supervisor pedagógico lancem sobre a prática pedagógica a real importância que ela tem, assim como as preocupações, anseios e expectativas que o professor estagiário carrega para essa experiência, porque supervisor e estagiário deverão ser “co-autores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais” (Alarcão, 1995, p. 145).

Em consequência, a relação entre orientador e estagiário deverá ser verdadeira, congruente, pessoal e interpessoal, procurando promover no estagiário o crescimento, o desenvolvimento e uma maior capacidade para enfrentar os desafios lançados pela vida profissional e pessoal (Ruas, 2001).

Para a obtenção de bons resultados no âmbito da supervisão é preciso que o trabalho entre supervisor e estagiário seja desenvolvido de forma conjunta e autêntica, como afirma Freire (2001, p. 259): “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende”.

Nesta perspetiva, cabe ao supervisor/orientador ser um articulador desses processos, partilhando conhecimentos e criando situações colaborativas favoráveis, propiciando aos alunos possibilidades múltiplas para realizarem a prática docente de forma crítica e criativa, estimulando-os na resolução de problemas, na superação de conflitos cognitivos e no processo criativo.

Cap. III – Trabalho empírico: objeto e método

Do enquadramento teórico apresentado nos capítulos anteriores ressalta a importância da preparação profissional dos professores ao longo da formação inicial e, mais concretamente, no momento privilegiado que constitui o estágio pedagógico. Esta fase marcante e indispensável na vida profissional dos professores, não deixou de ser também para a autora do presente estudo uma preocupação, mas também suscitou um interesse especial sobre a temática, daí ter sentido uma motivação vigorosa para o desenvolvimento deste estudo no sentido de analisar as dificuldades, as inquietações e as percepções dos professores da Universidade Estadual da Paraíba sobre o estágio realizado.

Como se sabe o estágio é uma fase indispensável para a formação dos professores, uma vez que permite a experimentação de práticas e teorias discutidas no decorrer do curso. Permite, também, o aperfeiçoamento das nossas técnicas para a futura profissão, contribuindo para o crescimento dos conhecimentos e das competências e saberes adquiridos na sala de aula da faculdade, nomeadamente, nas disciplinas de formação teórica, permitindo compreender as dificuldades e procurar melhorias, para que os professores estagiários se transformem em profissionais habilitados e com competências práticas no desenvolvimento da profissão docente.

Na realidade, o presente estudo teve origem a partir das inquietações pessoais da autora, geradas a partir da sua experiência enquanto professora estagiária do curso de licenciatura em História na Universidade Estadual da Paraíba. Alguns questionamentos e algumas preocupações, que surgiram durante e após a nossa experiência do estágio pedagógico supervisionado, geraram questões metodológicas e motivaram-nos a escolher os professores estagiários, ou seja, os alunos finalistas do ano letivo 2012 da Universidade referida, como população-alvo para desenvolvimento da nossa investigação.

3.1. Problemática da investigação

A presente investigação incide sobre as percepções dos professores estagiários relativamente à sua formação inicial, em particular ao estágio pedagógico, pretendendo-se também conhecer as suas dificuldades e problemas no exercício dessas funções.

Esta pesquisa procura refletir, também, sobre alguns pontos relevantes para o processo da formação inicial, tal como referido na parte teórica, procurando realçar a importância do estágio e do papel do orientador/supervisor.

Sabemos que os cursos de formação inicial de professores são demasiados teóricos, centram-se nos programas curriculares, principalmente, na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas, etc.. Para além do facto de o estágio se centrar apenas no último ano do curso, o que acaba por se caracterizar pela preocupação demasiada com os aspetos burocráticos, tais como: o cumprimento da carga horária, preenchimento de fichas e outros, tornando essa fase muito deficiente para o enfrentamento da realidade docente.

Os futuros professores são portadores de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, revelando, no essencial, enormes dificuldades em utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial nas situações concretas da prática.

Assim, presidiram ao trabalho algumas questões de investigação que entendemos serem pertinentes:

Que modelos de formação de professores são privilegiados nos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente nos Campus de Guarabira e de Campina Grande?

Como são percebidas pelos professores estagiários dos Campus de Guarabira e Campina Grande da UEPB a metodologia e as competências dos formadores?

Qual o papel do professor orientador no processo de formação dos estagiários e no trabalho conjunto a desenvolver?

Quais as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no processo de formação?

Os professores estagiários sentem-se satisfeitos com a sua experiência de realização do estágio curricular e qual a sua importância que lhe atribuem para o seu futuro docente?

Em conclusão, face ao exposto, considerando as questões de investigação referidas e enunciando de forma clara o problema da investigação, pretendemos, com o nosso estudo, conhecer as *percepções dos professores estagiários em relação à sua formação inicial e as suas dificuldades, contribuindo com propostas para melhorar a qualidade do processo de formação dos professores estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba nomeadamente do Campus de Guarabira e de Campina Grande.*

3.2. Objetivos do estudo e hipóteses de investigação

Em conformidade com o que foi referido anteriormente, e de acordo com as questões de investigação expostas, procurámos realizar um estudo científico com os seguintes objetivos:

- Como se caracteriza o estágio e a prática pedagógica desenvolvidos nos cursos da Universidade Estadual da Paraíba;
- Caracterizar as concepções dos professores estagiários sobre a formação inicial de professores;
- Identificar as percepções dos professores estagiários da formação e da sua preparação para o exercício profissional;
- Conhecer a sua apreciação sobre a metodologia e a competência dos seus formadores no curso;
- Caracterizar o estágio e a prática pedagógica desenvolvida no processo de estágio;
- Analisar o trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador;
- Avaliar os problemas e as dificuldades vivenciados na prática pedagógica do estagiário;
- Identificar os níveis de satisfação com a experiência de realização do estágio curricular.

Estes objetivos resultaram das questões investigativas, que se explicitaram no ponto anterior e subjacentes aos referidos objetivos do estudo e às questões de investigação deduzimos as seguintes hipóteses de trabalho a desenvolver no nosso estudo:

Hipótese 1: A formação e a preparação para o exercício profissional privilegiadas nos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande, são percecionadas de forma diferente em função da experiência prévia e da idade do professor estagiário.

Hipótese 2: A metodologia e competências dos formadores dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba são vistas de forma desigual em função da frequência dos professores estagiários do Campus de Guarabira e de Campina Grande.

Hipótese 3: A experiência e a prática pedagógica dos professores estagiários dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande são condicionadas pela experiência anterior e pela idade desses professores.

Hipótese 4: A percepção dos professores estagiários sobre o que deveria ser a importância das atividades do trabalho conjunto com o professor orientador difere significativamente da importância efetiva que viram nesse trabalho conjunto.

Hipótese 5: A experiência docente anterior e a idade estão relacionadas com as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no processo de formação.

Hipótese 6: A idade, a experiência docente prévia e o campus frequentado interferem no grau de satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular e na apreciação da sua importância para o seu futuro docente.

3.3. Instrumento e procedimentos

Optando por uma metodologia quantitativa, dado tratar-se de um estudo em extensão, escolhemos o inquérito por questionário como técnica e processo de recolha de dados que tem implícita a verificação das hipóteses de investigação (Quivy e Campenhoudt, 2005).

O questionário tem como objetivo conhecer o perfil dos alunos estagiários e qual a sua percepção em relação à formação inicial dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este questionário foi construído em blocos temáticos e com respostas de múltipla escolha (escala de *Likert*), facilitando a coleta de amostras intencionais. Utilizou-se a técnica de amostragem não-probabilística intencional uma vez que se selecionaram os cursos que seriam alvo da nossa pesquisa.

O questionário (vide Anexo I) procurou abranger aspectos diferenciados, compondo-se de 8 blocos temáticos e um último bloco de resposta aberta. Inclui ainda uma pequena nota introdutória na qual se contextualiza a investigação, se solicita a colaboração dos respondentes para o seu preenchimento, se garante a confidencialidade dos dados obtidos e se enuncia o objeto da investigação: “conhecer as percepções e as dificuldades dos professores estagiários, no âmbito da sua Formação Inicial e contribuir com propostas para melhorar a qualidade do processo de formação dos professores estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba”.

Com o primeiro bloco do questionário, *dados sociodemográficos e profissionais dos professores estagiários*, pretendemos caracterizar a amostra do nosso estudo. Este bloco inclui o gênero e a idade; a experiência docente prévia; como se qualifica como aluno (excelente, bom, médio ou fraco); qual o curso e o campus que frequenta; qual a razão por que optou por fazer o curso e como considera as possibilidades de emprego após o término do curso.

O segundo bloco incide sobre a formação/preparação para o exercício profissional. Inclui itens que procuram conhecer, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5), as percepções dos estagiários sobre: se a estrutura curricular do curso de professores abrange todas as disciplinas necessárias docentes; se o curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para a futura atuação; se o curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares; se considera que a sua formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica; se a formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; se a formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; se a formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada; se, com a formação recebida, considera que está preparado para lecionar os conteúdos

curriculares da disciplina e se a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia o preparou para lecionar os conteúdos desta área curricular.

O terceiro bloco pretende caracterizar, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5), a metodologia e a competência dos formadores, sendo composto pelos seguintes aspetos: os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspetos da realidade educativa; os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar; os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares; os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados; os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio e a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de atividades académicas, científicas e culturais.

O quarto bloco recolhe, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5), dados sobre o estágio/prática pedagógica. É composto por cinco questões e pretende saber: se houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio; se durante o processo de estágio, os estagiários se sentiram como intruso(a) no interior da escola onde realiza o estágio; se o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática, recriando novos conhecimentos e se foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.

O quinto bloco pretende fazer a caracterização dos dados sobre o trabalho com o Professor Orientador. Procurámos recolher, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5), a percepção da importância que deveria ter o trabalho conjunto com o orientador e a importância efetiva que teve o trabalho realizado conjuntamente durante a prática do estágio. Este bloco é composto pelos seguintes itens, em colunas separadas, de acordo com o atrás exposto: preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina; seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos; elaboração dos planos de aula; elaboração dos materiais de avaliação; comentário às aulas do estagiário; preparação ao nível da didática dos conteúdos; reflexão sobre a ação/prática desenvolvida; procura de soluções para os problemas encontrados; reflexão sobre as outras funções que não as

letivas; reflexão sobre a ética profissional da docência e reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa.

O sexto bloco incide sobre a importância dos problemas e dificuldades vivenciados pelos estagiários na prática pedagógica, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5). Procurámos saber qual a importância dos problemas e dificuldades enfrentados durante a experiência de estagiário sobre: a indisciplina e a agitação dos alunos; a falta de espaço físico para as aulas; a falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário; a falta de material para as aulas; a falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas; a falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado; a dificuldade do estagiário no planeamento das aulas; o choque do estagiário com a realidade escolar; a insegurança do estagiário na docência; os alunos em diferentes níveis de aprendizagem; o número elevado de alunos nas aulas; a presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula; a relação com o(a) Professor(a) da sala de aula da escola e a relação com os alunos da sala de aula da escola.

O sétimo bloco procura, com a ajuda de uma escala (de 1 a 5), indagar a satisfação dos professores estagiários com a experiência de realização do estágio curricular de acordo com os seguintes itens: adaptação à profissão docente; adaptação ao contexto escolar de realização do estágio; estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional; apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores; estágio como espaço de crescimento de aprendizagens; articulação entre estagiários e orientadores; acompanhamento do orientador; acompanhamento do professor cooperante da sala de aula; recursos disponíveis pela escola e pela Universidade; estágio enquanto realização profissional e pessoal e estágio como clarificação da escolha da profissão.

Finalmente, o oitavo e último bloco é constituído por uma questão aberta, procurando saber se existiam outros aspetos do estágio profissional, negativos ou positivos, que os professores estagiários gostariam de referir.

Na elaboração dos blocos 2, 3 e 4 do questionário utilizámos como modelo um instrumento encontrado na Tese de Doutoramento da Universidade do Minho que tem como autora Gleicione Aparecida Dias Bagne de Souza (2007). As demais questões, 5 a 8, foram feitas com todo o cuidado e comprometimento no sentido de criar condições para obter respostas capazes de nos proporcionar capacidade para uma análise profunda de acordo com o que pretendemos desenvolver na investigação.

Depois de inúmeras reformulações e ajustes, após diversas leituras, o questionário foi enviado para três professores estagiários da Universidade Estadual da Paraíba, a fim de se obter as suas opiniões sobre os respectivos itens, o tempo que gastaram para resolver o questionário, o grau de compreensão e as dificuldades na resposta às perguntas. O questionário foi também enviado para uma colega professora, para que desse a sua opinião e fizesse as sugestões que considerasse pertinentes.

Posteriormente, analisámos as respectivas sugestões e fizemos os ajustes finais e definitivos para conclusão do questionário.

Depois de efetuados todos estes procedimentos, enviámos o questionário via correio eletrónico para uma professora do quadro da UEPB e um professor estagiário, que se propuseram colaborar com o nosso estudo, fazendo a distribuição, aplicação e coleta dos questionários nos Campus I e III da Universidade Estadual da Paraíba, nos cursos conforme referido no ponto da população-alvo.

Foi um grande desafio, pois em finais de novembro, quando iniciámos a aplicação dos questionários, as turmas de último ano já não frequentavam as aulas assiduamente, uma vez que estavam envolvidos com as monografias, com os relatórios de conclusão de curso e com as formaturas, o que dificultou a recolha do material. Foram contactados outros colegas, que se envolveram no projeto no intuito de nos ajudar, sobretudo na distribuição e recolha dos questionários, os quais ajudaram com determinação e empenho e falaram com os coordenadores dos cursos e, posteriormente, com os estagiários, que se disponibilizaram a responder sem fazer qualquer objeção. Como resultado dessa distribuição foi obtida a quantidade significativa de 143 questionários respondidos de forma completa, que foram devidamente numerados, digitalizados e enviados para Portugal via correio eletrónico.

3.4. Técnicas de análise de dados

Uma vez que os dados iriam ser tratados com base no programa SPSS¹ para Windows 8, versão 20, foram codificados todos os itens do questionário e foi criada uma

¹ *Statistical Package for the Social Sciences*

base de dados de acordo com este programa, de acordo com Hill e Hill (2000) e Pestana e Gageiro (2003). O último bloco temático, de resposta aberta, foi alvo de um procedimento metodológico de análise de conteúdo através de um processo de categorização e subcategorização das respostas obtidas pelos respondentes no questionário (Bardin, 2009) e (Amado, 2009).

Depois de examinadas todas as questões do inquérito, definiu-se o número de variáveis para cada uma delas. Em relação às questões de carácter nominal, as respostas foram codificadas por categorias às quais correspondem números diferentes. As variáveis (nominal, ordinal e de escala) foram anotadas e codificadas em termos numéricos, atribuindo-lhes um conjunto de números consecutivos. A recolha de dados brutos é apenas o início de um processo no que diz respeito à análise estatística que o investigador terá de analisar a fim de obter resultados (Levin e Fox, 2004).

Utilizando o máximo de oito letras, as que o programa permite, foi atribuído um nome abreviado a cada uma das variáveis e definidas as características de cada uma: o tipo de variável (*type*), o nome dessa variável, que aparece no *output* do SPSS (*labels*), e o tipo de escala de medida (*scale*) ordinal ou nominal de cada variável (*measurement*). De referir que, para este questionário, foram definidas 79 variáveis diferentes. Posteriormente, procedeu-se à inserção dos dados na base de dados de acordo com a numeração.

Na análise dos dados, foram utilizados os processos correntes da estatística descritiva e, também, da estatística paramétrica mais adequada, em função das escalas de medida utilizadas. Na verdade, os testes paramétricos analisam a variabilidade dos resultados da variável dependente, em função da manipulação das variáveis independentes, a fim de se refutar ou aceitar a hipótese nula. Existem três requisitos fundamentais para a utilização dos testes paramétricos: primeiro, os resultados experimentais devem ser mensurados em escalas intervalares; segundo, os resultados são normalmente distribuídos, isto é, devem seguir a curva normal; terceiro, deve haver homogeneidade da variância. Para testar estes pressupostos é condição essencial que os resultados da variável dependente sejam medidos de uma forma numérica, ainda que nem sempre baseados numa escala intervalar "natural" como é o caso do nosso estudo. E tal como referem Martinez e Ferreira (2007, p. 102) “a distribuição da variável dependente deve seguir (aproximadamente) a normalidade – verificado pelo teste Kolmogorov-

Smirnov ou Shapiro-Wilk; o teste é imprescindível, exceto se a amostra for superior a 30, dispensando-se assim a verificação deste pré-requisito”. No nosso caso, a amostra tem 143 respondentes. Refira-se ainda que as estatísticas paramétricas são mais poderosas do que as não-paramétricas, na medida em que têm em consideração mais informação acerca das diferenças entre os resultados.

Utilizámos com maior frequência, além da estatística descritiva, medidas de tendência central, medidas de variabilidade, *t test (t-student)* para comparação de médias e análise de variância (ANOVA).

As variáveis dependentes correspondem aos vários itens, reagrupados em várias categorias temáticas, de acordo com a estruturação do questionário, já anteriormente apresentada, e tendo em conta as hipóteses de trabalho definidas para o presente estudo.

Consideraram-se como variáveis independentes: o género, a idade, a experiência docente anterior, a percepção da qualidade como aluno, o curso e o campus frequentados, a opção pelo curso e as possibilidades de empregabilidade. Estas foram utilizadas, sempre que o nosso estudo o justificou, com o objetivo de obter melhores resultados na investigação.

Uma vez que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, considerámos adequado seguir uma metodologia de investigação quantitativa com base no questionário. No entanto, para estudos desta natureza, e com a metodologia que foi adotada, para que a investigação tenha um valor científico é necessário garantir a sua validade, mesmo considerando que existem fatores que nem sempre se conseguem controlar e que podem ter influência nos resultados obtidos, daí a necessidade de se ter em conta as limitações que resultam de problemas de natureza mais operacional (Coutinho, 2011).

Num questionário desta natureza e da forma como foi administrado não é possível controlar todos os aspetos, nomeadamente, as respostas e o modo como cada um dos respondentes as contextualiza, uma vez que é possível que se possa induzir a resposta dos inquiridos e, por consequência, produzir efeitos de aprendizagem que originam distorção dos resultados. A forma como as questões foram redigidas e a sua variedade podem afetar as respostas produzidas e suscitar incoerências no próprio respondente face ao seu comportamento e à imagem que pretende transmitir. Não podemos esquecer que estamos

a trabalhar também com percepções e representações dos professores estagiários e que se pode interferir na representação que faz de si e do seu trabalho.

Assim, o pré-teste realizado e já referido neste estudo permitiu verificar o grau de compreensão, particularidades nas questões que pudessem provocar dificuldades ou rejeição de resposta, ou determinadas respostas e comportamentos perante o questionário, no caso deste se tornar aborrecido, demasiado longo e criar dificuldades de interpretação ou de leitura que conduzissem a determinado estado psicológico. No entanto, apesar de todos os esforços desenvolvidos para a resolução dos dilemas referidos, não é possível controlar todas as situações que podem interferir e influenciar os resultados alcançados.

3.5. Caraterização dos respondentes (População-alvo e amostra)

3.5.1. População-alvo

A Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com sede em Campina Grande, PB, teve origem em 1966, designada como Universidade Regional do Nordeste – URNE e tinha como lema “TERRA VIROQUE LUME” (Luz para sua gente e para sua terra). Essa instituição só obteve autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionar em 1973, por meio da Resolução 17/73. Em 11 de outubro de 1987, o então governador da Paraíba, Tarcísio de Miranda Buriti sancionou a lei 4.977, e a URNE foi transformada em Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, marcando a estadualização da Universidade como uma glória da comunidade acadêmica. Em 1996 a Universidade Pública Estadual é reconhecida pelo Conselho Federal de Educação e pelo MEC, um reconhecimento de extrema importância para maior credibilidade da Instituição.

Hoje a UEPB funciona com uma estrutura multicampi, com cerca de 46 cursos de graduação com mais de 18 mil alunos em seus 8 campi, que são distribuídos nas cidades de Campina Grande (Campus I), Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII) e Araruna, onde fica o Campus (VIII).

Dos 46 cursos de graduação, 25 são no Campus I, 1 no Campus II, 5 no Campus III, 2 no Campus IV, 3 no Campus V, 3 no Campus VI, 4 no Campus VII e 3 no Campus VIII.

Centrámos a nossa investigação nos Campus de Campina Grande e de Guarabira, pela acessibilidade para a distribuição e recolha dos questionários e também pelo facto de serem os principais Campus, com maior quantidade de cursos em licenciatura.

O Campus I está localizado na cidade de Campina Grande, que é a segunda cidade maior do estado da Paraíba e, como já foi referido, neste campus, fica a sede da UEPB, onde funcionam a Reitoria e as Prós Reitorias e a maioria dos cursos disponibilizados pela universidade. Os cursos em Licenciatura disponíveis são: Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

A cidade de Guarabira está localizada no Brejo Paraibano, também considerada uma das cidades mais importantes do Estado, onde está situado o Campus III, intitulado como Centro de Humanidades, que oferece 5 cursos dos quais 4 são de Licenciatura, sendo: História, Geografia, Letras e Pedagogia.

Assim, a população-alvo aplicada ao presente estudo são os alunos que frequentavam o último ano dos cursos de licenciatura, em 2012, em ensino variante de História, Letras, Geografia e Pedagogia do Campus de Guarabira da Universidade Estadual da Paraíba e dos cursos de licenciatura em ensino variante de Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e de Pedagogia do Campus de Campina Grande da mesma Universidade. Foram distribuídos os questionários a cursos diferentes nas duas instituições com exceção do curso de Pedagogia, a fim de se analisar as percepções dos professores estagiários nas diferentes áreas de formação mais abrangentes e, ao mesmo tempo, podermos ter alunos do mesmo curso de Pedagogia dos dois campus, para se poder efetuar um estudo comparativo se necessário.

De referir que as vivências e dificuldades pessoais decorrentes da experiência do estágio realizado no Campus III contribuíram para desenvolvermos um particular interesse pelas questões ligadas às percepções sobre eventuais problemas e dificuldades vivenciados pelos professores estagiários durante a prática pedagógica nesse contexto.

Deste modo, a população-alvo da presente pesquisa foram os alunos dos cursos atrás referidos, aos quais foram distribuídos os questionários em sala de aula tendo-se obtido 143 questionários completos que constituem a base da nossa amostra.

3.5.2. Descrição da amostra

Como foi referido, a nossa amostra é constituída por 143 professores estagiários dos cursos referidos a funcionar no letivo de 2012, da população-alvo dos campus de Guarabira e de Campina Grande da Universidade Estadual da Paraíba. Em resultado do número de questionários recebidos (saliente-se que foram distribuídos questionários à totalidade dos estagiários que integravam as turmas dos cursos referidos no ponto anterior), o que corresponde a uma taxa de retorno significativa de cerca de 55%, destes 143 Professores estagiários, 74 (51,7%) são do Campus de Guarabira e 69 (48,3%) são do Campus de Campina Grande.

De referir que a nossa amostra permite uma análise com segurança e confiança, dado que possui um grau de representatividade e é significativa em relação ao universo o que permite, por sua vez, extrapolar as conclusões com valor de confiança significativo.

Dos 143 professores estagiários da nossa amostra, 34 (23,8%) são do género masculino e 109 (76,2%) são do género feminino, de acordo com os quadros apresentados.

Quadro 1 - Género do respondente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	34	23,8	23,8
	Feminino	109	76,2	100,0
	Total	143	100,0	100,0

De acordo com estudos feitos pela investigadora Gatti (2010, p. 1362, 1363) “este não é fenómeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas pelo magistério das primeiras letras”. A referida autora chama atenção para o facto de que no Brasil, “a própria escolarização de nível médio das mulheres se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação”. Esta afirmação fica bem clara no resultado do quadro anterior.

3.5.2.1. Idade

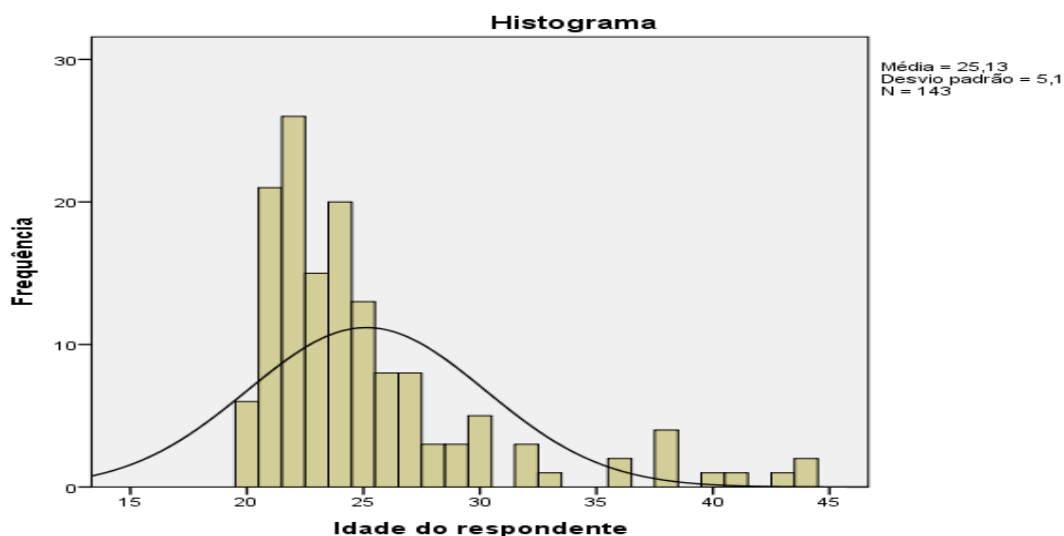
Tendo em conta os quadros 2 e 3, que a seguir se apresentam, constatamos que, em termos da idade dos professores estagiários que constituem a nossa amostra, a média de idade se situa nos 25,13 anos, que a mediana é de 24 anos e que a moda é de 22 anos, com um desvio padrão de 5,1 anos e com uma variância de 26,012. A idade mínima do professor estagiário é de 20 anos de idade e a máxima é de 44 anos de idade. Temos um valor significativo de estagiários (56,14%) que se situa na faixa etária entre os 21 e os 24 anos.

Quadro 2 – Idade do respondente – Estatísticas

N	Válido	143
	Ausente	0
Média		25,13
Erro da média padrão		,427
Mediana		24,00
Modo		22
Erro padrão		5,100
Variância		26,012
Assimetria		1,973
Erro de assimetria padrão		,203
Kurtosis		3,814
Erro de Kurtosis padrão		,403
Intervalo		24
Mínimo		20
Máximo		44
Soma		3593
Percentis	25	22,00
	50	24,00
	75	26,00

Apesar desta situação, podemos verificar pelo gráfico de barras com histograma (gráfico 1) que temos uma curva normal em relação à distribuição das idades. Como se pode constatar pelo quadro.3, existe uma amplitude significativa nas idades, como já foi referido e, por isso, a necessidade de as agrupar.

Gráfico 1 – Histograma idade do respondente com curva de normalidade



Quadro 3 – Idade do respondente – frequências e percentagens

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
20	6	4,2	4,2	4,2
21	21	14,7	14,7	18,9
22	26	18,2	18,2	37,1
23	15	10,5	10,5	47,6
24	20	14,0	14,0	61,5
25	13	9,1	9,1	70,6
26	8	5,6	5,6	76,2
27	8	5,6	5,6	81,8
28	3	2,1	2,1	83,9
29	3	2,1	2,1	86,0
Válido 30	5	3,5	3,5	89,5
32	3	2,1	2,1	91,6
33	1	,7	,7	92,3
36	2	1,4	1,4	93,7
38	4	2,8	2,8	96,5
40	1	,7	,7	97,2
41	1	,7	,7	97,9
43	1	,7	,7	98,6
44	2	1,4	1,4	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Face à amplitude de idades referida e devido à grande divergência entre os especialistas quanto aos critérios de agrupamento de idade, permitimo-nos agrupar as idades em três categorias: [20-22] anos, [23-25] anos e [= ou >26] anos. De acordo com este agrupamento de idades (quadro 4), com objetivo de podermos cruzar esta variável independente com as variáveis dependentes sempre que as nossas hipóteses de trabalho assim o exigirem, existem 53 professores estagiários (37,1%) com idades entre 20 e 22

anos, 48 professores (33,1%) com idades compreendidas entre 23 e 25 anos, e 42 professores estagiários (29,4%) com idades iguais ou superiores a 26 anos de idade. Como se pode ver pelos resultados apresentados, a dimensão selecionada para estes 3 grupos definidos é muito semelhante.

Quadro 4 – Idade agrupada do respondente – frequências e percentagens

		Idade agrupada			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	[20-22] Anos	53	37,1	37,1	37,1
	[23-25] Anos	48	33,6	33,6	70,6
	[= ou >26] Anos	42	29,4	29,4	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

O quadro seguinte mostra que, tendo em conta a idade agrupada, os professores estagiários se distribuem da seguinte forma: dos professores estagiários masculinos, 10 (29,4%) pertencem à idade agrupada [20-22] anos, 10 (29,4%) pertencem à idade agrupada [23-25] anos e 14 (41,2%) pertencem à idade agrupada [= ou >26] anos; das professoras estagiárias, 43 (39,4%) pertencem à idade agrupada [20-22] anos, 38 (34,9%) pertencem à idade agrupada [23-25] anos e 28 (25,7%) pertencem à idade agrupada [= ou >26] anos.

Quadro 5 – Sexo do respondente * Idade agrupada (tabulação cruzada)

		Idade agrupada			Total	
		[20-22] Anos	[23-25] Anos	[= ou >26] Anos		
Sexo do respondente	Masculino	Contagem	10	10	14	34
		% dentro de Sexo do respondente	29,4%	29,4%	41,2%	100,0%
		% dentro de Idade agrupada	18,9%	20,8%	33,3%	23,8%
		% do Total	7,0%	7,0%	9,8%	23,8%
	Feminino	Contagem	43	38	28	109
		% dentro de Sexo do respondente	39,4%	34,9%	25,7%	100,0%
		% dentro de Idade agrupada	81,1%	79,2%	66,7%	76,2%
		% do Total	30,1%	26,6%	19,6%	76,2%
	Total	Contagem	53	48	42	143
% dentro de Sexo do respondente		37,1%	33,6%	29,4%	100,0%	
% dentro de Idade agrupada		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% do Total		37,1%	33,6%	29,4%	100,0%	

Verificamos, também, a existência de um número superior significativo de professores estagiários do sexo feminino 76,2% em relação aos do sexo masculino 23,8%.

3.5.2.2. Campus e Curso dos respondentes:

Dos professores estagiários respondentes ao questionário, 74 (51,7%) pertencem ao Campus de Guarabira e 69 (48,3%) ao Campus de Campina Grande, sendo que 33 (23,1%) pertencem ao curso de História, 12 (8,4%) ao curso de Letras e 12 (8,4%) ao curso de Geografia do Campus de Guarabira, 6 (4,2%) pertencem ao curso de Matemática, 17 (11,9%) ao curso de Ciências Biológicas e 23 (16,14%) ao curso de Educação Física.

Quadro 6 – Curso frequentado*Campus frequentado (tabulação cruzada)

Curso Frequentado		Campus frequentado		Total	
		Campus de Guarabira	Campus de Campina Grande		
Curso frequentado	História	Contagem	33	0	33
		% dentro de Curso frequentado	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	44,6%	0,0%	23,1%
		% do Total	23,1%	0,0%	23,1%
	Letras	Contagem	12	0	12
		% dentro de Curso frequentado	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	16,2%	0,0%	8,4%
		% do Total	8,4%	0,0%	8,4%
	Geografia	Contagem	12	0	12
		% dentro de Curso frequentado	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	16,2%	0,0%	8,4%
		% do Total	8,4%	0,0%	8,4%
	Pedagogia	Contagem	17	23	40
		% dentro de Curso frequentado	42,5%	57,5%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	23,0%	33,3%	28,0%
		% do Total	11,9%	16,1%	28,0%
	Matemática	Contagem	0	6	6
		% dentro de Curso frequentado	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	0,0%	8,7%	4,2%
		% do Total	0,0%	4,2%	4,2%
	Ciências Biológicas	Contagem	0	17	17
		% dentro de Curso frequentado	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Campus frequentado	0,0%	24,6%	11,9%
		% do Total	0,0%	11,9%	11,9%
Educação física	Contagem	0	23	23	
	% dentro de Curso frequentado	0,0%	100,0%	100,0%	
	% dentro de Campus frequentado	0,0%	33,3%	16,1%	
	% do Total	0,0%	16,1%	16,1%	
Total	Contagem	74	69	143	
	% dentro de Curso frequentado	51,7%	48,3%	100,0%	
	% dentro de Campus frequentado	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	51,7%	48,3%	100,0%	

Dos 40 (28,0%) professores estagiários que pertencem ao curso de Pedagogia, 17 (11,9%) são do Campus de Guarabira e 23 (16,1%) são do Campus de Campina Grande, conforme quadro 6 que se segue e gráfico 2 dos anexos.

3.5.2.3. Experiência docente prévia

Dos 143 professores estagiários respondentes interessa verificar que 80 sujeitos (55,6%) dizem nunca ter tido experiência prévia na docência e 63 respondentes (44,1%) dizem ter tido essa experiência, conforme quadro seguinte e gráfico 3 dos anexos.

Quadro 7 – Experiência docente prévia (frequências e percentagens)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Sim	63	44,1	44,1
	Não	80	55,9	100,0
	Total	143	100,0	100,0

3.5.2.4. Como se considera como aluno

A maioria dos professores estagiários considera-se um bom aluno (68,5%), 21% considera-se um aluno excelente e 10,5% considera-se um aluno médio. De referir que nenhum dos respondentes ao questionário se considera um aluno fraco (quadro 8).

Quadro 8 – Considera-se como aluno (frequências e percentagens)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Médio	15	10,5	10,5
	Bom	98	68,5	79,0
	Excelente	30	21,0	100,0
	Total	143	100,0	100,0

Se cruzarmos esta variável com o curso frequentado e de acordo com o quadro 9, atestamos que são os professores estagiários que frequentam o curso de Pedagogia os que, em maior percentagem, se consideram alunos excelentes (35%), seguidos dos que frequentam o curso de Ciências Biológicas (20,4%) e depois dos que frequentam o curso de História (21,2%). De ressaltar que os professores estagiários não se consideram, de forma alguma, alunos fracos e uma pequena percentagem se considera um aluno médio (10,5%). Assim, os professores estagiários têm uma percepção muito positiva de si como alunos.

Quadro 9 – Curso frequentado*Considera-se um aluno (tabulação cruzada)

		Considera-se um aluno			Total	
		Médio	Bom	Excelente		
Curso frequentado	História	Contagem	6	20	7	33
		% dentro de Curso frequentado	18,2%	60,6%	21,2%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	40,0%	20,4%	23,3%	23,1%
		% do Total	4,2%	14,0%	4,9%	23,1%
	Letras	Contagem	1	11	0	12
		% dentro de Curso frequentado	8,3%	91,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	6,7%	11,2%	0,0%	8,4%
		% do Total	0,7%	7,7%	0,0%	8,4%
	Geografia	Contagem	3	8	1	12
		% dentro de Curso frequentado	25,0%	66,7%	8,3%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	20,0%	8,2%	3,3%	8,4%
		% do Total	2,1%	5,6%	0,7%	8,4%
	Pedagogia	Contagem	2	24	14	40
		% dentro de Curso frequentado	5,0%	60,0%	35,0%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	13,3%	24,5%	46,7%	28,0%
		% do Total	1,4%	16,8%	9,8%	28,0%
	Matemática	Contagem	2	4	0	6
		% dentro de Curso frequentado	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	13,3%	4,1%	0,0%	4,2%
		% do Total	1,4%	2,8%	0,0%	4,2%
	Ciências Biológicas	Contagem	0	12	5	17
		% dentro de Curso frequentado	0,0%	70,6%	29,4%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	0,0%	12,2%	16,7%	11,9%
		% do Total	0,0%	8,4%	3,5%	11,9%
	Educação física	Contagem	1	19	3	23
		% dentro de Curso frequentado	4,3%	82,6%	13,0%	100,0%
		% dentro de Considera-se um aluno	6,7%	19,4%	10,0%	16,1%
		% do Total	0,7%	13,3%	2,1%	16,1%
Total	Contagem	15	98	30	143	
	% dentro de Curso frequentado	10,5%	68,5%	21,0%	100,0%	
	% dentro de Considera-se um aluno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	10,5%	68,5%	21,0%	100,0%	

3.5.2.5. Motivos para o ingresso no curso

No quadro seguinte, quadro 10, estão indicadas, pelos professores estagiários, as razões predominantes que levaram ao ingresso no curso frequentado. De facto, a razão predominante para o ingresso no curso pretendido é essencialmente a vocação, para 38,5% dos respondentes. De referir que 16,1% dos respondentes diz que foi por influência familiar ou de professor e 9,1% dos professores refere que foi por falta de opção noutras áreas. Constatamos que 52 respondentes, 36,4%, dizem ter havido outros motivos não especificados para a opção pelo curso frequentado. Estes resultados mostram que os professores estagiários escolheram vocacionalmente a profissão, motivados particularmente por razões pessoais intrínsecas. Estes resultados podem ser corroborados pelos estudos efetuados por Fernandes (s/d, p. 5), quando refere que “as colocações dos professores sobre as motivações de sua escolha pela profissão docente permitem perceber que tal escolha relaciona-se a vocação, em que a escolha profissional fundamenta-se em representações que envolvem a realização pessoal e profissional”. Ainda acerca da escolha pela docência, Valle (2006, citada por Gatti, 2009, p. 10) refere que esta está “fortemente ancorada na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber”.

Quadro 10 – Motivos da opção pelo curso

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Vocação	55	38,5	38,5	38,5
Influência familiar ou de professor	23	16,1	16,1	54,5
Falta de opção noutras áreas	13	9,1	9,1	63,6
Outros motivos	52	36,4	36,4	100,0
Total	143	100,0	100,0	

3.5.2.6. Percepção das possibilidades de empregabilidade

Considerando o quadro 11, que se segue, a maioria dos respondentes (74,8%) da nossa amostra considera haver boas possibilidades de empregabilidade após o *términus* do curso, enquanto que 25,2% dos respondentes considera que não há essa possibilidade, indiciando que, com maior expressividade em termos percentuais, a empregabilidade é, também, uma razão fundamental que motivou a escolha do curso. Gatti (2009, p. 10) menciona que os motivos para o ingresso na docência em termos profissionais são claramente influenciáveis pelas “mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário”.

Quadro 11 – Percepção das possibilidades de empregabilidade após término do curso

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido Sim	107	74,8	74,8	74,8
Válido Não	36	25,2	25,2	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Cap. IV - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados do nosso questionário com a ajuda do programa SPSS 20, como já foi referido e, também, da técnica de análise de conteúdo, relativamente ao último bloco apresentado, como procedimento metodológico dado tratar-se de uma questão de resposta aberta inserida no questionário.

O capítulo desenvolve-se em 7 segmentos diferenciados que correspondem aos blocos temáticos do questionário que serviu de base ao estudo e tendo em conta as hipóteses de investigação apresentadas.

Assim, tendo em consideração o que foi referido anteriormente, analisaremos os resultados que dizem respeito à formação e à preparação para o exercício profissional; às metodologias e competências dos formadores; ao estágio e à prática pedagógica; ao trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador; aos problemas e as dificuldades experimentados na prática pedagógica; à satisfação com a realização do estágio curricular e, por fim, a outros aspetos relacionados com o estágio profissional.

4.1. A formação e a preparação para o exercício profissional

Este bloco pretende recolher dados sobre a formação e a preparação para o exercício profissional e solicitava aos respondentes, através de um conjunto de variáveis dependentes, que assinalassem a sua opinião sobre o assunto, de acordo com o grau de concordância, utilizando a seguinte escala: 1. Discordo Totalmente, 2. Discordo, 3. Indeciso, 4. Concordo e 5. Concordo Totalmente. Pretendemos também com este bloco testar a nossa hipótese de investigação 1 e verificar se a experiência e a prática pedagógica dos professores estagiários dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande são condicionadas pela experiência anterior e pela idade desses professores. O quadro 12 mostra-nos as

frequências absolutas e relativas acerca da formação/preparação para o exercício profissional.

Quadro 12 - Dados sobre formação/preparação para o exercício profissional docente - Frequências

<i>Dados sobre a formação /preparação para o exercício profissional</i>	1. Discordo Totalmente		2. Discordo		3. Indeciso		4. Concordo		5. Concordo Totalmente		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- A estrutura curricular do curso de Professores abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	5	3,5	65	45,5	29	20,3	41	28,7	3	2,1	143	100
2- O curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação.	6	4,2	38	26,6	28	19,6	66	46,2	5	3,5	143	100
3- O curso de Professor deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	4	2,8	11	7,7	9	6,3	68	47,6	51	35,7	143	100
4- Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	9	6,3	33	23,1	39	27,3	50	35,0	12	8,4	143	100
5- A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	19	13,3	52	36,4	33	23,1	37	25,9	2	1,4	143	100
6- A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	19	13,3	55	38,5	40	28,0	29	20,3	0	0	143	100
7- A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	5	3,5	40	28,0	32	22,4	56	39,2	10	7,0	143	100
8- Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	2	1,4	22	15,4	29	20,3	78	54,5	12	8,4	143	100
9- A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	2	1,4	30	21,0	29	20,3	72	50,3	10	7,0	143	100

Da leitura deste quadro, saliente-se que o item 3, *o curso de professor deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares*, é de entre todos os que fazem parte deste bloco o que é considerado o mais importante, tendo obtido uma concordância de 83,3%. Os respondentes assinalaram significativamente a sua

opinião no *concordo* (47,6%) e no *concordo totalmente* (35,7%). Assim é entendimento dos professores estagiários, de forma considerável, que o curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares. Este item tem uma média de 4,06 e um desvio padrão de 0,991 o que atesta esse nível de concordância mais elevado. De fato, é a média mais elevada de entre todos os itens (quadro 13).

Quadro 13 - Dados sobre formação/preparação para o exercício profissional docente - Estatísticas

<i>Dados sobre a formação /preparação para o exercício profissional</i>	Média	Mediana	Modo	Desvio padrão	Varição	Mínimo	Máximo
1. A estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	2,80	3,00	2	,966	,933	1	5
2. O curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação.	3,18	3,00	4	1,004	1,009	1	5
3. O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	4,06	4,00	4	,991	,983	1	5
4. Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	3,16	3,00	4	1,072	1,150	1	5
5. A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	2,66	3,00	2	1,049	1,100	1	5
6. A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	2,55	2,00	2	,962	,925	1	4
7. A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	3,18	3,00	4	1,032	1,065	1	5
8. Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	3,53	4,00	4	,902	,814	1	5
9. A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	3,41	4,00	4	,944	,891	1	5

De seguida, em relação ao nível de concordância referente aos dados da formação/preparação para o exercício profissional, surge o item 8 em que os respondentes referiram estar em concordância (62,9%) de que *com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina*, em que 54,5%

dos respondentes dizem que concordam e 8,4% que concordam totalmente. Assim, a maioria dos professores estagiários entende que com a formação recebida estão preparados para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina. Este item apresenta uma média de 4,0 e um desvio padrão de 0,902.

Depois surge o item 9, no qual 50,3% dos respondentes referem concordar e 7,0% dizem concordar totalmente, num total de 57,3%, de que *a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular*. A maioria dos estagiários, neste item, entende que a formação obtida no âmbito da didática preparou para lecionar os conteúdos da área curricular. Este item apresenta uma média de 4,0 e um desvio padrão de 0,944.

Seguidamente, e pela ordem decrescente obtida pelos dados, surgem: o item 2, *o curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação* (46,2% dos respondentes referem concordar e 3,5% dizem concordar totalmente, num total de 49,7% e uma média de 3,18 e desvio padrão de 1,004); o item 7, *a formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada* (39,2% dos respondentes referem concordar e 7% dizem concordar totalmente, num total de 49,7% e uma média de 3,18 e desvio padrão de 1,032) e o item 4, *considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica* (35% dos respondentes referem concordar e 8,4% dizem concordar totalmente, num total de 43,4% e uma média de 3,16 e desvio padrão de 1,072).

De referir que os estagiários referem, em maior percentagem, discordar dos itens 6, 5 e 1. Em relação ao item 6, 38,5% dos professores estagiários referem discordar e 13,3% referem discordar totalmente, num total de 51,8%, de que *a formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos* (média de 2,55) pelo que os professores estagiários consideram que a formação obtida não é suficiente para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; depois surge o item 5, em que 36,4% dos estagiários referem discordar e 13,3% referem discordar totalmente, num total de 49,7%, de que *a formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos* (média de 2,66), ou seja, entendem que a formação obtida não é suficiente para lidar com problemas de aprendizagem por parte dos alunos e depois surge o item 1, no qual 45,5% dos estagiários referem discordar e 3,5% referem discordar totalmente, num total de 49,0% de que *a estrutura curricular do curso*

de Professores abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente (média de 2,80), ou seja, consideram que o curso, nomeadamente a sua estrutura curricular, não abrange, de uma forma global, as disciplinas necessárias à formação docente.

Considerando o cruzamento das variáveis dependentes referidas anteriormente, que fazem parte do grupo *formação e preparação para o exercício profissional*, com as variáveis independentes *experiência prévia* e *grupo de idade* e comparando as médias relativas a cada uma das variáveis em função dos grupos distintos de sujeitos em cada uma destas variáveis independentes vamos testar a nossa hipótese de trabalho 1 e verificar se a formação e a preparação para o exercício profissional privilegiadas nos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande, são percebidas de forma diferente em função da experiência prévia e da idade professor estagiário.

Quadro 14 - Formação e preparação para o exercício profissional* Experiência docente prévia – Estatísticas de grupo

Estatísticas de grupo					
<i>Formação e preparação para o exercício profissional</i>	Experiência docente prévia	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
1.A estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	Sim	63	2,78	,941	,119
	Não	80	2,83	,991	,111
2.O curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação.	Sim	63	3,16	,937	,118
	Não	80	3,20	1,060	,119
3.O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	Sim	63	3,90	1,132	,143
	Não	80	4,18	,854	,095
4.Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	Sim	63	3,46	1,075	,135
	Não	80	2,93	1,016	,114
5.A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Sim	63	2,52	1,060	,134
	Não	80	2,76	1,034	,116
6.A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	Sim	63	2,40	,976	,123
	Não	80	2,68	,938	,105
7.A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	Sim	63	3,27	1,050	,132
	Não	80	3,11	1,019	,114
8.Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	Sim	63	3,59	,961	,121
	Não	80	3,49	,857	,096
9.A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	Sim	63	3,60	,943	,119
	Não	80	3,25	,921	,103

De acordo com o cruzamento das variáveis dependentes com a variável independente *experiência prévia*, verificamos pelo quadro 14 anterior, estatísticas de grupo, que existe uma diferença de valores das médias em cada uma das variáveis dependentes e, por isso, interessa saber se essa diferença de valores das médias é estatisticamente significativa em cada uma das variáveis dependentes, tendo em conta a experiência profissional prévia do professor estagiário.

Examinemos o *output* no quadro 15 seguinte, que inclui o teste para amostras independentes, normalmente chamado de *t-student*. Aplicando o teste para verificar a homogeneidade de variâncias, *teste de Levene*, que é um dos requisitos fundamentais dos testes paramétricos, constatamos que é possível assegurar a homogeneidade de variâncias de todas as variáveis, uma vez que o teste não é significativo (Sig. > 0,05), logo é possível assumir a igualdade das variâncias e ler os dados no respetivo quadro na linha *variações iguais assumidas*.

De referir que no *teste de Levene* as hipóteses são as seguintes: Ho: as variâncias nas duas populações são iguais (existe homocedasticidade); Ha1 (hipótese alternativa): as variâncias nas duas populações são diferentes (não existe homocedasticidade). Note-se que as variáveis têm distribuição normal e que a acontecer a violação deste pressuposto não tem consequências graves, uma vez que a dimensão da amostra é razoavelmente grande. Este princípio e estes aspetos verificam-se em todos os testes paramétricos realizados neste trabalho.

Deste modo, e considerando ainda o quadro 15, podemos verificar que, tendo em conta o teste *t* para a igualdade de Médias, e de acordo com o valor apresentado de significância (Sig. 2 extremidades), nas variáveis seguintes não existem diferenças estatisticamente significativas em relação às médias em função da experiência prévia do professor estagiário: *a estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente* (Sig. 0.773); *o curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação* (Sig. 0.808); *o curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares* (Sig. 0.106); *a formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos* (Sig. 0.178); *a formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos* (Sig. 0.086); *a formação obtida facilita a abordagem dos*

conteúdos programáticos de forma integrada (Sig. 0.367) e com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina (Sig. 0.513).

Quadro 15 - Formação e preparação para o exercício profissional* Experiência docente prévia – teste t

Teste de amostras independentes										
Formação e preparação para o exercício profissional		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 ext.)	Diferença a média	Erro padrão diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
1.A estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	Variações iguais assumidas	,049	,825	-,289	141	,773	-,047	,163	-,370	,276
	Variações iguais não assumidas			-,291	136,105	,771	-,047	,162	-,368	,274
2.O curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação.	Variações iguais assumidas	2,391	,124	-,243	141	,808	-,041	,170	-,377	,294
	Variações iguais não assumidas			-,247	139,092	,805	-,041	,167	-,372	,289
3.O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	Variações iguais assumidas	2,961	,088	-1,628	141	,106	-,270	,166	-,598	,058
	Variações iguais não assumidas			-1,575	112,288	,118	-,270	,172	-,610	,070
4.Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	Variações iguais assumidas	,694	,406	3,049	141	,003	,535	,176	,188	,882
	Variações iguais não assumidas			3,028	129,582	,003	,535	,177	,186	,885
5.A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Variações iguais assumidas	,001	,974	-1,355	141	,178	-,239	,176	-,587	,110
	Variações iguais não assumidas			-1,351	131,682	,179	-,239	,177	-,588	,111
6.A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	Variações iguais assumidas	,062	,803	-1,729	141	,086	-,278	,161	-,596	,040
	Variações iguais não assumidas			-1,721	130,728	,088	-,278	,162	-,598	,042
7.A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	Variações iguais assumidas	,142	,707	,904	141	,367	,157	,174	-,187	,501
	Variações iguais não assumidas			,901	131,318	,369	,157	,175	-,188	,503
8.Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	Variações iguais assumidas	,705	,403	,655	141	,513	,100	,152	-,201	,401
	Variações iguais não assumidas			,646	125,352	,519	,100	,154	-,206	,405
9.A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	Variações iguais assumidas	,373	,542	2,253	141	,026	,353	,157	,043	,663
	Variações iguais não assumidas			2,247	131,802	,026	,353	,157	,042	,664

Ou seja, nestas variáveis dependentes, o facto de o professor estagiário ter ou não experiência prévia não é determinante para influenciar a sua percepção sobre a *formação e preparação para o exercício profissional*.

No entanto, verificamos existir uma diferença de médias estatisticamente significativa (Sig. <0,05) em relação às variáveis dependentes *considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica* (Sig. 0.003) e *a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular* (Sig. 0.026) em função da *experiência prévia* do professor estagiário. Existe assim evidência estatística para afirmar que aqui a percepção dos professores estagiários é significativamente diferente considerando o facto de ter ou não experiência docente anterior, valor de confiança superior a 95% para a diferença entre médias.

Isto leva-nos a considerar que os professores estagiários, tendo em conta a sua experiência profissional prévia, consideram que a sua formação obtida permite enfrentar melhor os desafios da prática pedagógica, ou seja, a experiência prévia adquirida permite que com a formação enfrentem melhor os desafios da prática pedagógica. Assim, os professores estagiários que não possuem experiência prévia discordam em maior percentagem (36,2%) de que *a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica* enquanto que os professores estagiários que têm experiência prévia dizem concordar em maior percentagem (57,2%) e esta diferença é estatisticamente significativa. O mesmo se verifica com a variável *formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular*, em que os professores estagiários que não possuem experiência prévia discordam em maior percentagem (27,4%) enquanto que os professores estagiários que têm experiência prévia dizem concordar em maior percentagem (65,1%) e esta diferença é estatisticamente significativa. Ou seja, são os professores estagiários em maior número que afirmam que, com a experiência prévia adquirida, a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia os preparam para lecionar os conteúdos da área curricular.

Tendo em conta o cruzamento das variáveis dependentes referidas anteriormente, que fazem parte do grupo *formação e preparação para o exercício profissional*, com a

variável independente *grupo de idade* constatamos na necessidade de utilizar a análise de variância (ANOVA), uma vez que se trata de um procedimento mais potente que o *t-student* em virtude de existirem mais de duas situações a serem comparadas. Neste caso utilizamos a ANOVA *one-way* porque pretendemos comparar as médias das variáveis dependentes do grupo *formação e preparação para o exercício profissional* apenas com um fator, variável independente *grupo de idade* com três grupos. Aplicado o teste da homogeneidade de variâncias (Anexo II, quadro 1) verificamos que elas não diferem significativamente, dado o nível de significância ser superior a 0.05.

De acordo com o quadro 16 que se segue, são apresentadas as estatísticas F que apresentam valores diferenciados e sobretudo valores de significância superiores a 0.05 em todas as variáveis dependentes em função do *grupo de idade* (Sig. >0.05).

Quadro 16 - Formação e preparação para o exercício profissional*Grupo de Idade - ANOVA

<i>Formação e preparação para o exercício profissional</i>		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
1.A estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	Entre Grupos	,260	2	,130	,138	,872
	Nos grupos	132,257	140	,945		
	Total	132,517	142			
2.O curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação.	Entre Grupos	,272	2	,136	,133	,875
	Nos grupos	143,000	140	1,021		
	Total	143,273	142			
3.O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	Entre Grupos	3,679	2	1,840	1,895	,154
	Nos grupos	135,873	140	,971		
	Total	139,552	142			
4.Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	Entre Grupos	1,376	2	,688	,595	,553
	Nos grupos	161,924	140	1,157		
	Total	163,301	142			
5.A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Entre Grupos	2,347	2	1,173	1,068	,347
	Nos grupos	153,863	140	1,099		
	Total	156,210	142			
6.A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	Entre Grupos	1,545	2	,772	,833	,437
	Nos grupos	129,812	140	,927		
	Total	131,357	142			
7.A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	Entre Grupos	,056	2	,028	,026	,975
	Nos grupos	151,217	140	1,080		
	Total	151,273	142			
8.Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	Entre Grupos	3,546	2	1,773	2,215	,113
	Nos grupos	112,063	140	,800		
	Total	115,608	142			
9.A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	Entre Grupos	2,365	2	1,182	1,334	,267
	Nos grupos	124,111	140	,887		
	Total	126,476	142			

Assim, estamos em condições de concluir que face aos resultados apresentados não existem diferenças estatísticas evidentes (significativas) das diferenças das médias das variáveis dependentes em função dos grupos de idade que constituem a variável independente, ou seja, a idade não é determinante para se perceber de forma diferenciada a formação e preparação para o exercício profissional.

Em conclusão, de acordo com os resultados, os estagiários entendem que o curso deveria formar para os contextos escolares e não escolares, no entanto, acham que com a formação obtida estão preparados para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina, que com a formação obtida no âmbito da didática e metodologia estão preparados para lecionar os conteúdos da área curricular, que o curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para a sua futura atuação, que a formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina, e consideram que a formação permite, apesar de tudo, enfrentar os desafios da prática pedagógica. Porém, os resultados demonstram que os estagiários consideram que a formação obtida não é suficiente para lidar com os problemas da sala de aula, na resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem dos alunos e que a estrutura curricular do curso de Professores não abrange todas as disciplinas necessárias à sua formação docente. Em suma, parece que a aquisição de conteúdos específicos é o aspeto central da formação nos cursos de professores analisados.

De acordo com a nossa hipótese de trabalho 1 e cruzando as variáveis dependentes do grupo *formação e preparação para o exercício profissional*, com as variáveis independentes *experiência prévia* e *grupo de idade*, constatamos existirem diferenças significativas (Sig. <0.05) apenas para as médias de duas das variáveis dependentes em função da experiência prévia: *considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica* e *a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular*. Assim, com evidência estatística, podemos afirmar que os professores estagiários que têm experiência prévia concordam em maior percentagem que a sua formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica e concordam, em maior percentagem, que com formação obtida no âmbito da didática e da metodologia ficaram melhor preparados para lecionar

os conteúdos desta área curricular. Concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores estagiários acerca das variáveis dependentes da formação e preparação para o exercício profissional em função da sua idade (idade agrupada).

4.2. A metodologia e a competência dos formadores

Este bloco pretende recolher dados sobre os professores formadores, nomeadamente sobre a sua metodologia e competência, tendo sido utilizada a mesma escala de resposta do bloco anterior. Verificámos, em primeiro lugar, de acordo com o Quadro 17 que se segue, que os estagiários consideram que *a formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades académicas, científicas e culturais*, com 55 respondentes (38,5%) a referirem que concordam e 84 respondentes (58,7%) a referirem que concordam plenamente, num total de 97,2% de concordância e entendem também, de forma significativa, que *os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio*, com 72 respondentes (50,3%) a referirem que concordam e 48 respondentes (33,6%) a afirmarem que concordam plenamente, num total de concordância de 83,9%. Em terceiro lugar, e também de forma significativa, os estagiários concordam (51,0%) e concordam plenamente (30,1%), num total de concordância de 81,0%, que *os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados*.

Saliente-se que, em quarto lugar, também com um nível de concordância elevado, 65%, os estagiários dizem que *os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares*, com 77 professores estagiários (53,8%) a dizerem que concordam e 16 (11,2%) a referir que concordam plenamente.

De seguida, os professores estagiários consideram que *os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspetos da realidade educativa*, com 77 respondentes (53,8%) a referirem que concordam e 10 (7%) a dizerem que concordam plenamente, num total de concordância de 60,8%.

**Quadro 17 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores -
Frequências**

<i>Dados sobre metodologia e competência dos formadores</i>	Discordo Totalmente		Discordo		Indeciso		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa.	1	0,7	38	26,6	17	11,9	77	53,8	10	7,0	143	100
2- Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar.	7	4,9	48	33,6	30	21,0	54	37,8	4	2,8	143	100
3- Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	6	4,2	26	18,2	18	12,6	77	53,8	16	11,2	143	100
4- Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	-	-	8	5,6	19	13,3	73	51,0	43	30,1	143	100
5- Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio.	1	0,7	8	5,6	14	9,8	72	50,3	48	33,6	143	100
6- A formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	-	-	1	0,7	3	2,1	55	38,5	84	58,7	143	100

Por último, os estagiários, com um nível de indecisão mais elevado (21,0%) entendem que *os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar* com um total de concordância de 40,6% (37,8% concordam e 2,8% concordam plenamente). De referir que este item é também aquele que, apesar de tudo e de entre todos os itens deste bloco, apresenta um nível de discordância mais elevado (38,5%), com 48 respondentes (33,6) a dizer que discordam e 7 (4,9%) que discordam totalmente.

Quadro 18 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores - Estatísticas

<i>Dados sobre metodologia e competência dos formadores</i>	Média	Mediana	Modo	Desvio padrão	Variação	Mínimo	Máximo
1.Os formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática.	3,40	4,00	4	,980	,960	1	5
2. Os formadores integram conteúdos de outras disciplinas, realizam um trabalho interdisciplinar	3,00	3,00	4	1,014	1,028	1	5
3. Os formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	3,50	4,00	4	1,047	1,097	1	5
4. Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	4,06	4,00	4	,812	,659	2	5
5. Os prof. formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio.	4,10	4,00	4	,845	,714	1	5
6. A formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	4,55	5,00	5	,577	,333	2	5

Constatamos através do quadro 18 que o item 6 *a formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais*, tem uma média de 4,55, uma mediana de 5, um desvio padrão de 0,577, com um mínimo de 2 e um máximo de 5, o que confirma a leitura atrás referida.

Logo de seguida temos o item 5, *os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio*, com uma média de 4,10, uma mediana de 4 e um desvio de 0,845. Depois surge o item 4, *os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados*, com uma média de 4,06, uma mediana de 4 e um desvio padrão de 0,812. De referir, também, que as médias e respetivas medidas de tendência central deste quadro confirma o atrás exposto em termos de frequência e percentagens apresentadas para os outros itens.

Testando a nossa hipótese de trabalho 2, a metodologia e competências dos formadores dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba são vistas de forma desigual em função da frequência dos professores estagiários do Campus de Guarabira e de Campina Grande e cruzando as variáveis dependentes que fazem parte do grupo dados sobre metodologia e competência dos formadores com a variável independente Campus frequentado vamos verificar se existe uma diferença significativa na percepção dos professores estagiários que frequentam o Campus de Guarabira e do Campus de Campina Grande. Para isso, utilizaremos o *t teste student* para amostras independentes com um fator, por termos apenas dois grupos de indivíduos, que nos permite primeiro aplicar o teste de Levene, requisito fundamental dos testes paramétricos, a fim de assumirmos ou não a igualdade das variâncias.

Considerando o cruzamento das variáveis dependentes deste grupo de variáveis com a variável independente *campus frequentado*, verificamos pelo quadro 19, estatísticas de grupo, que existe uma diferença de valores das médias em cada uma das variáveis dependentes em função do campus frequentado e por isso vamos saber se essa diferença de valores das médias é estatisticamente significativa, a fim de podermos testar a nossa hipótese de trabalho, como foi referido.

Quadro 19 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores* Campus frequentado – Estatísticas de grupo

Estatísticas de grupo					
Dados sobre metodologia e competência dos formadores	Campus frequentado	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
1.Os formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática.	Campus de Guarabira	74	3,49	1,037	,121
	Campus de campina Grande	69	3,30	,912	,110
2.Os formadores realizam e integram conteúdos de outras disciplinas, realizam um trabalho interdisciplinar.	Campus de Guarabira	74	3,09	1,075	,125
	Campus de campina Grande	69	2,90	,942	,113
3.Os formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	Campus de Guarabira	74	3,43	1,195	,139
	Campus de campina Grande	69	3,57	,866	,104
4.Os prof. formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	Campus de Guarabira	74	4,18	,649	,075
	Campus de campina Grande	69	3,93	,944	,114
5.Os prof. formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio.	Campus de Guarabira	74	4,23	,732	,085
	Campus de campina Grande	69	3,97	,939	,113
6.A formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	Campus de Guarabira	74	4,65	,508	,059
	Campus de campina Grande	69	4,45	,631	,076

Aplicando o teste para verificar a homogeneidade de variâncias, *teste de Levene*, constatamos que é possível assegurar a homogeneidade de variâncias nas variáveis dependentes 1, *os formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática* (Sig. 0.342), 2, *os formadores realizam e integram conteúdos de outras disciplinas, realizam um trabalho interdisciplinar* (Sig. 0.130), e 5 *os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio* (Sig. 0.145) em função do *Campus frequentado*, uma vez que os testes não são significativos (Sig. > 0,05) e neste caso é de assumir a igualdade das variâncias. As variáveis dependentes 3, *os formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares* (Sig. 0.001), 4, *os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados* (Sig. 0.047) e 6, *a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais* (Sig. 0,024) apresentam um valor inferior a 0,05 (Sig. < 0,05), não sendo possível assim assumir a igualdade de variâncias nestas variáveis dependentes pelo que, no quadro correspondente, devem ler-se os valores da linha inferior *variações iguais não assumidas*.

Quadro 20 - Dados sobre metodologia e competência dos formadores* Campus frequentado – teste t

Dados sobre metodologia e competência dos formadores* Campus Frequentado		Teste de amostras independentes								
		Teste de Levene igualdade variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Dif. média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
								Inferior	Superior	
1.Os formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática.	Variações iguais assumidas	,909	,342	1,112	141	,268	,182	,164	-,142	,506
	Variações iguais não assumidas			1,117	140,540	,266	,182	,163	-,140	,505
2.Os formadores realizam integram conteúdos de outras disciplinas, realizam um trabalho interdisciplinar	Variações iguais assumidas	2,323	,130	1,157	141	,249	,196	,169	-,139	,531
	Variações iguais não assumidas			1,162	140,466	,247	,196	,169	-,137	,530
3.Os formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	Variações iguais assumidas	12,403	,001	-,756	141	,451	-,133	,176	-,480	,214
	Variações iguais não assumidas			-,765	133,071	,446	-,133	,174	-,476	,211
4.Os prof. formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	Variações iguais assumidas	4,004	,047	1,842	141	,068	,248	,135	-,018	,514
	Variações iguais não assumidas			1,819	119,459	,071	,248	,136	-,022	,518

5.Os prof. formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio.	Variações iguais assumidas	2,150	,145	1,845	141	,067	,259	,140	-,019	,536
	Variações iguais não assumidas			1,829	128,463	,070	,259	,141	-,021	,539
6.A formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	Variações iguais assumidas	5,243	,024	2,087	141	,039	,199	,096	,011	,388
	Variações iguais não assumidas			2,072	130,643	,040	,199	,096	,009	,390

Considerando o *output* do Quadro 20, que inclui o teste para amostras independentes, normalmente chamado de *t-student* para a igualdade de Médias, e de acordo com o valor apresentado de significância (Sig. 2 extremidades), podemos constatar que apenas a variável 6, *a formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais* (Sig. -0,005) tem valor significativo. Isto significa que a diferença de médias apresentadas em relação aos dois grupos de indivíduos da varável independente *Campus frequentado* é estatisticamente significativa: Campus de Guarabira (média – 4,65), Campus de Campina Grande (média – 4,45).

Em conclusão, os professores estagiários entendem, relativamente à metodologia e competência dos formadores, que as atividades acadêmicas, científicas e culturais devem estar incluídas no processo de formação dos professores, (diferença estatisticamente significativa tendo em conta os Campus de Guarabira e de Campina Grande), que os professores formadores devem ter experiência no ensino médio e fundamental e devem demonstrar possuir domínio dos conteúdos ministrados, que os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados, que os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares e que os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspetos da realidade educativa.

4.3. Estágio e prática pedagógica

Este bloco pretendia saber, também, a partir da mesma escala de avaliação dos blocos anteriores, qual a percepção dos professores estagiários sobre o estágio e a prática

pedagógica no contexto da sua experiência, conforme quadro 21. De facto os professores estagiários da nossa amostra dizem discordar em maior percentagem no item 4, *foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio*, com 34 respondentes (23,8%) a referirem que discordam totalmente e 61 respondentes (42,7%) a referirem que discordam, num total de 66,5% de desacordo. Em relação a este item temos 13,3% de indecisos e apenas 20,3% em concordância. Ou seja, a maioria dos professores estagiários entende que não foi aproveitada a sua presença na escola e por isso não foi desviado da proposta de estágio.

De seguida, em termos de percepção negativa e de discordância, surge o item *houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio*, com 37 respondentes (25,9%) a referirem que discordam totalmente e 47 respondentes (32,9%) a referirem que discordam, num total de 58,8%. Também temos 13,3% de respondentes indecisos neste item e apenas 28% respondentes com um nível de concordância. Assim, a maioria dos professores estagiários entende que não houve preocupação de todos professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.

Por último, em termos de discordância, ainda que com uma percentagem menor, surge o item *durante o estágio você se sentiu um(a) “intruso(a)” no interior da escola onde realiza o estágio*, com 17 respondentes (11,9%) a referirem que discordam totalmente e 52 respondentes (36,4%) a referirem que discordam, num total de 48,3%. Neste item, temos 14,7% de respondentes indecisos e 37,1% respondentes com um nível de concordância. Deste modo, a maioria dos professores estagiários não se sentiu um intruso na escola onde realizou o estágio.

Em termos de percepção positiva sobre o estágio e prática pedagógica temos o item *o professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras*, com 64 respondentes (44,8%) a referirem que concordam e 27 respondentes (18,9%) a referirem que concordam totalmente, num total de 63,7%. Neste item, temos 9,8% de respondentes indecisos e 26,6% de respondentes com um nível de não concordância. Surge de seguida, em termos de concordância, o item *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos*, com 66 respondentes (46,2%) a referirem que concordam e 18 respondentes (12,6%) a referirem que concordam totalmente, num

total de 58,8%. Neste item, temos 14,7% de respondentes indecisos e 26,6% de respondentes com um nível de não concordância.

Quadro 21 - Dados sobre estágio/prática pedagógica - Frequências

<i>Dados sobre estágio/ prática pedagógica</i>	Discordo Totalmente		Discordo		Indeciso		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	37	25,9	47	32,9	19	13,3	34	23,8	6	4,2	143	100
2- Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	17	11,9	52	36,4	21	14,7	35	24,5	18	12,6	143	100
3- O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	17	11,9	21	14,7	21	14,7	66	46,2	18	12,6	143	100
4- Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	34	23,8	61	42,7	19	13,3	23	16,1	6	4,2	143	100
5- O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	15	10,5	23	16,1	14	9,8	64	44,8	27	18,9	143	100

Considerando, o quadro 22, verificamos que o item 4, *foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio*, tem a média mais baixa, de 2,34, mediana de 2, moda de 2, desvio padrão de 1,133, com um mínimo de 1 e um máximo de 5, o que confirma a leitura atrás referida. Logo de seguida, em termos de média mais baixa, temos o item 1, *houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio*, com uma média de 2,48, uma mediana de 2, moda de 2 e um desvio padrão de 1,227; logo seguido pelo item 2, *durante o estágio você se sentiu um(a) “intruso(a)” no interior da escola onde realiza o estágio*, com média de 2,90, mediana de 3, moda de 2 e desvio padrão de 1,227, que corroboram as leituras feitas a partir do quadro anterior.

Com médias mais altas, surge 5, *o professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras*, com média de 3,45, mediana de 4, moda de 4 e desvio padrão de 1,260; logo seguido pelo item 3, *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática*

recriando novos conhecimentos, com média de 3,33, mediana de 4, moda de 4 e desvio padrão de 1,221.

Constamos, assim, que as médias e respectivas medidas de tendência central deste quadro confirmam a leitura anterior em termos de frequência e percentagens apresentadas.

Quadro 22 - Dados sobre estágio/prática pedagógica - Estatísticas

<i>Dados sobre estágio/ prática pedagógica</i>	Média	Mediana	Modo	Erro padrão	Variação	Mínimo	Máximo
1.Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	2,48	2,00	2	1,227	1,505	1	5
2. Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	2,90	3,00	2	1,260	1,588	1	5
3. O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	3,33	4,00	4	1,221	1,490	1	5
4. Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	2,34	2,00	2	1,133	1,283	1	5
5. O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	3,45	4,00	4	1,260	1,588	1	5

Assim, e em síntese, os professores estagiários consideram que, no curso, não houve preocupação de todos professores na preparação dos alunos para o estágio. Por outro lado, no âmbito deste, não se sentiram intrusos na escola onde realizaram o estágio e não foi sobre aproveitada a sua presença na escola e, por isso, não foram desviados da proposta de estágio. Também consideram que o professor cooperante da sala de aula da escola lhes favoreceu a realização de propostas pedagógicas inovadoras e que o professor responsável pela prática pedagógica lhes gerou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.

Testando a nossa hipótese de trabalho 3, *a experiência e a prática pedagógica dos professores estagiários dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande são condicionadas pela experiência anterior e pela idade desses professores* e cruzando as variáveis dependentes que fazem parte do grupo *dados sobre estágio/prática pedagógica* com as variáveis independentes

experiência anterior e *idade agrupada* vamos verificar se existem diferenças significativas nos professores estagiários tendo em conta a sua experiência anterior e a sua idade.

No que diz respeito ao cruzamento com a experiência anterior, vamos testar se existe alguma diferença significativa, por isso, vamos utilizar o *t teste student* para amostras independentes com um fator por termos apenas dois grupos de indivíduos aplicando, em primeiro lugar, o *teste de Levene*, condição fundamental destes testes, a fim de assumirmos ou não a igualdade das variâncias. Atendendo ao cruzamento das variáveis dependentes deste grupo de variáveis com a *experiência prévia*, apuramos pelo quadro 23, estatísticas de grupo, que existe uma diferença de valores das médias em cada uma das variáveis dependentes, tornando-se necessário verificar se ela é estatisticamente significativa.

Quadro 23 - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Experiência prévia – Estatísticas de grupo

Estatísticas de grupo					
Dados sobre estágio/prática pedagógica	Experiência docente prévia	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
1.Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	Sim	63	2,41	1,253	,158
	Não	80	2,53	1,211	,135
2.Durante o estágio você se sentiu um (a) "intruso (a)" no interior da escola onde realiza o estágio.	Sim	63	2,67	1,231	,155
	Não	80	3,08	1,261	,141
3.O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática criando novos conhecimentos.	Sim	63	3,17	1,277	,161
	Não	80	3,45	1,168	,131
4.Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	Sim	63	2,52	1,162	,146
	Não	80	2,20	1,095	,122
5.O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	Sim	63	3,60	1,199	,151
	Não	80	3,34	1,302	,146

Aplicando o *teste de Levene* para verificar a homogeneidade de variâncias constatamos que é possível assegurar a homogeneidade de variâncias em todas as variáveis dependentes deste grupo de dados uma vez que o teste não é significativo (Sig. > 0,05) e neste caso assumir a igualdade das variâncias.

Considerando o *output* do quadro 24, que inclui o teste para amostras independentes, normalmente chamado de *t-student* para a igualdade de médias, e de

acordo o valor apresentado de significância (Sig. 2 extremidades), verificamos que em nenhuma das variáveis existe uma diferença estatisticamente significativa (Sig. <0.05).

Quadro 24 - Dados sobre estágio/prática pedagógica* Experiência prévia – test t

Teste de amostras independentes										
Dados sobre estágio/prática pedagógica		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Dif. média	Erro padrão dif.	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
1.Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	Variações iguais assumidas	,029	,866	-,542	141	,589	-,112	,207	-,522	,297
	Variações iguais não assumidas			-,540	131,143	,590	-,112	,208	-,524	,299
2.Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	Variações iguais assumidas	,341	,560	-1,943	141	,054	-,408	,210	-,824	,007
	Variações iguais não assumidas			-1,948	134,617	,053	-,408	,210	-,823	,006
3.O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	Variações iguais assumidas	,766	,383	-1,343	141	,181	-,275	,205	-,681	,130
	Variações iguais não assumidas			-1,329	127,273	,186	-,275	,207	-,685	,135
4.Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	Variações iguais assumidas	1,020	,314	1,708	141	,090	,324	,190	-,051	,698
	Variações iguais não assumidas			1,696	129,407	,092	,324	,191	-,054	,701
5.O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	Variações iguais assumidas	2,083	,151	1,254	141	,212	,266	,212	-,153	,684
	Variações iguais não assumidas			1,267	137,541	,207	,266	,210	-,149	,680

No entanto, com uma análise mais cuidada verificamos que na variável dependente 2, *durante o estágio você se sentiu um(a) “intruso(a)” no interior da escola onde realiza o estágio*, ainda que por muito pouco não exista diferença significativa, temos um valor de significância (Sig. <0.054). Assim, verificamos pelo cruzamento de variáveis que são os professores estagiários que não tiveram experiência prévia os que em maior percentagem concordam (71,4%) e concordam totalmente (61,1%) que durante a realização do estágio se sentiram “intrusos” no interior da escola.

Tendo em conta o cruzamento das variáveis dependentes referidas anteriormente, que fazem parte do grupo *dados sobre o estágio/prática pedagógica*, com a variável independente *Grupo de idade*, constatamos na necessidade de utilizar a análise de variância (ANOVA) uma vez que se trata de um procedimento mais potente que o *t-student* em virtude de existirem mais de duas situações a serem comparadas. Neste caso, utilizamos a ANOVA *one-way* porque pretendemos comparar as médias das variáveis dependentes do grupo *formação e preparação para o exercício profissional* apenas com um fator, variável dependente *grupo de idade*, com três grupos. Aplicado o teste de homogeneidade de variâncias (Anexo II, quadro 2) verificamos que elas não diferem significativamente dado o nível de significância ser superior a 0.05 (Sig. >0.05). Ou seja, as variáveis são uniformes. Como refere Coutinho (2011, p. 185) “o pressuposto da homogeneidade de variâncias permite ao investigador saber se os grupos que vai analisar são (ou não) homogêneos, ou seja, se não apresentam diferenças significativas entre eles”.

De acordo com o quadro 25, que se segue, são apresentadas as estatísticas F que apresentam valores diferenciados e sobretudo valores de significância superiores a 0.05 em quase todas as variáveis dependentes em função do *grupo de idade* (Sig. >0.05), com exceção da variável *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos* (Sig. >0.043).

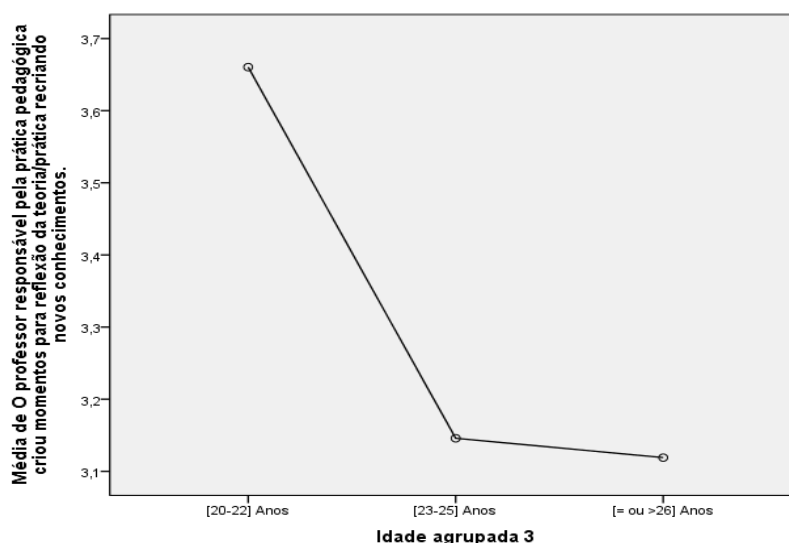
Quadro 25 - Dados sobre estágio/prática pedagógica * Experiência prévia
ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
1.Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	Entre Grupos	4,910	2	2,455	1,646	,196
	Nos grupos	208,755	140	1,491		
	Total	213,664	142			
2.Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	Entre Grupos	,463	2	,231	,144	,866
	Nos grupos	224,964	140	1,607		
	Total	225,427	142			
3.O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	Entre Grupos	9,282	2	4,641	3,212	,043
	Nos grupos	202,271	140	1,445		
	Total	211,552	142			
4.Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	Entre Grupos	,091	2	,046	,035	,966
	Nos grupos	182,119	140	1,301		
	Total	182,210	142			
5.O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	Entre Grupos	4,609	2	2,304	1,461	,236
	Nos grupos	220,846	140	1,577		
	Total	225,455	142			

Estamos em condições de referir que face aos resultados apresentados não existem diferenças estatísticas evidentes (significativas) das diferenças das médias das variáveis dependentes 1, 2, 4 e 5 em função dos grupos de idade, com exceção da variável referida anteriormente que apresenta um valor estatisticamente significativo.

Assim, e face ao valor de significância apresentado nesta variável, verificámos que a diferença maior se situa entre o grupo de idade dos professores estagiários mais novos [20-22] e o dos mais velhos [=ou > 26], em que são os professores estagiários mais novos, grupo de idade [20-22], a considerarem em maior percentagem que *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos*, conforme diagrama seguinte (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Média variável Professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática*Idade Agrupada



Do cruzamento das variáveis dependentes deste grupo dos *dados sobre estágio/prática pedagógica* com a variável independente *campus frequentado*, também resultou, pelas estatísticas de grupo (anexo II, quadros III e IV), uma diferença do valor das médias estatisticamente significativa para a variável dependente *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos*. Com a aplicação do *teste t*, atestámos que esta variável apresenta um valor significância (Sig. 2 extremidades) estatisticamente relevante (Sig.

0,007). Significa que a diferença de médias apresentadas em relação aos dois grupos de indivíduos da variável independente *campus frequentado* é estatisticamente significativa: Campus de Guarabira (média – 3,14), Campus de Campina Grande (média – 3,54). De facto, verificamos que os professores estagiários do Campus de Guarabira discordam totalmente em maior percentagem (82,4%), de que o professor responsável pela prática pedagógica tenha criado momentos para a reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos, e que esta diferença é estatisticamente significativa. Por outro lado, os professores estagiários do Campus de Campina Grande concordam em maior percentagem (52,7%) que o professor responsável pela prática pedagógica criou esses momentos de reflexão. A maior diferença, contudo, está no nível da discordância total.

Concluindo, testando a nossa hipótese de trabalho 3 (*a experiência e a prática pedagógica dos professores estagiários dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente no Campus de Guarabira e de Campina Grande, são condicionadas pela experiência anterior e pela idade desses professores*) para este grupo de variáveis sobre o estágio e prática pedagógica apurámos que os professores estagiários do presente estudo consideram, em maior percentagem, que não foi aproveitada a sua presença na escola para realizar outras tarefas, desviando-o da proposta do estágio; que não houve uma preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio profissional e que, apesar de tudo, no contexto da formação prática os professores estagiários não se sentiram “intrusos” no interior da escola onde realizaram o seu estágio. Consideram ainda os professores estagiários que o professor cooperante da sala de aula da escola lhes favoreceu a realização de propostas pedagógicas inovadoras e que o professor responsável pela prática pedagógica lhes criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.

De acordo com os dados apresentados, são os professores estagiários que não tiveram experiência prévia os que, em maior percentagem, *concordam e concordam totalmente* que, durante a realização do estágio, se sentiram “intrusos” no interior da escola e que são os professores estagiários mais novos, grupo de idade [20-22], a considerarem em maior percentagem que *o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos*. Constatámos ainda que os professores estagiários do Campus de

Guarabira discordam totalmente, em maior percentagem, que o professor responsável pela prática pedagógica tenha criado momentos para a reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.

4.4. O trabalho conjunto do Estagiário com o Professor Orientador

O grupo V do questionário incide sobre o trabalho do professor estagiário com o professor orientador e pretendia avaliar a percepção da importância de determinadas atividades para o trabalho conjunto e a importância que efetivamente tiveram. Começamos, assim, por verificar como os professores estagiários percebem a importância que um conjunto de atividades deveria ter para o trabalho conjunto com os orientadores de acordo com a já referida escala de importância: 1. Nada importante, 2. Pouco importante, 3 Importante, 4 Muito importante e 5. Totalmente importante.

Deste modo e de acordo com os quadros XI, XIII do Anexo II, apuramos que as médias em todas as variáveis, em relação à importância que deveriam ter as atividades do trabalho conjunto com o professor orientador, têm, na sua maioria, valores superiores a 4, com exceção da *reflexão sobre as outras funções que não as letivas* (65,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com uma média de 3,78, portanto o valor da média mais baixo.

Assim, e por ordem da importância que as atividades deveriam ter para o trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador, de acordo com a média, temos, em primeiro lugar, *a elaboração dos planos de aula*, com 86% dos respondentes a considerarem *muito importante* (23,1%) e *totalmente importante* (62,9%) e uma média de 4,48, mediana de 5 e mínimo de 1 e máximo de 5. Depois, vêm as seguintes atividades do trabalho conjunto, por ordem decrescente: *reflexão sobre a ética profissional da docência* (88,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,41, mediana de 5, mínimo de 3 e máximo de 5; *reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa* (89,5% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,39 e mediana de 5, mínimo de 2 e máximo de 5; *reflexão sobre a ação/prática desenvolvida* com média de 4,38, mediana de 5, mínimo de 3 e máximo de 5; *preparação científica dos conteúdos*

curriculares da disciplina com média de 4,36, mediana de 5, mínimo de 1 e máximo de 5; *seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos* (83,2% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,34, mediana de 5, mínimo de 3 e máximo de 5; *preparação ao nível da didática dos conteúdos* (78,3% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,28, mediana de 5, mínimo de 2 e máximo de 5; *procura de soluções para os problemas encontrados* (81,9% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,27, mediana de 4, mínimo de 2 e máximo de 5; *elaboração dos materiais de avaliação* (78,4% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 4,24, mediana de 4, mínimo de 2 e máximo de 5 e, por fim, *comentário às aulas do estagiário* (74,2% dos respondentes a considerarem *muito importante e bastante importante*) com média de 4,08, mediana de 4, mínimo de 1 e máximo de 5. No global, os professores estagiários consideraram este conjunto de atividades do trabalho conjunto com os professores orientadores, em termos da percepção da sua importância, como *muito importante e totalmente importante*.

Vamos agora referir-nos à apreciação da importância que essas mesmas variáveis efetivamente tiveram no trabalho conjunto, de acordo com a mesma escala. Verificamos que o nível de importância que efetivamente tiveram reduziu significativamente (Vide Anexo II, quadros XII e XIV).

Assim, e por ordem decrescente, encontramos as seguintes atividades do trabalho conjunto do professor estagiário com o professor orientador: *reflexão sobre a ética profissional da docência* (44,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,38 e mediana de 3; *reflexão sobre a ação/prática desenvolvida* (43,4% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,33 e mediana de 3; *a elaboração dos planos de aula* (44,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,27, mediana de 3; *comentário às aulas do estagiário* (40,6% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,25 e mediana de 3; *preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina* (38,5% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,22 e mediana de 3; *reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e*

educativa (43,4% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,20 e mediana de 3; *preparação ao nível da didática dos conteúdos* (37,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,13 e mediana de 3; *procura de soluções para os problemas encontrados* (37,8% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,10 e mediana de 3; *elaboração dos materiais de avaliação* (34,3% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,09, mediana de 3; *seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos* (32,9% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 3,04 e mediana de 3 e, finalmente, com um valor mais baixo em termos de média, temos o item *reflexão sobre as outras funções que não as letivas* (23,1% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante*) com média de 2,71, mediana de 3 e moda de 2.

Deste modo, os professores estagiários consideraram estas atividades do trabalho conjunto com os professores orientadores, em termos da importância efetiva que tiveram, muito abaixo da percepção que tinham da sua importância para o trabalho conjunto com os professores orientadores no processo de realização do estágio.

A fim de testar a nossa hipótese de trabalho 4 que pretende verificar se *a percepção dos professores estagiários sobre o que deveria ser a importância das atividades do trabalho conjunto com o professor orientador difere significativamente da importância efetiva que tiveram nesse trabalho conjunto*, vamos, utilizar o teste *t* para amostras emparelhadas. Este tipo de teste aplica-se tanto a amostras independentes como a amostras emparelhadas e serve para testar hipóteses de médias de uma variável quantitativa, permitindo inferir sobre a igualdade de médias das duas amostras, ou seja, como referem Martinez e Ferreira “é utilizado para comparar médias relativas a duas variáveis considerando o mesmo grupo de sujeitos”. Quando o teste *t* leva à rejeição da hipótese nula, tal significa que a diferença de médias dos dois grupos não é 0 ($H_a: \mu_1 \neq \mu_2$). Deve existir sempre correlação entre os dois grupos e também igualdade no tamanho das amostras (*n*), com variâncias semelhantes, o que acontece na amostra em questão do nosso estudo.

De acordo com o que foi referido anteriormente e tendo em conta as médias e os dados apresentados, verificamos haver uma diferença relevante, em termos de importância, entre o que os professores estagiários percebem em relação às atividades do trabalho conjunto com o professor orientador e a importância que essas atividades tiveram efetivamente nesse trabalho conjunto (quadro 26).

Quadro 26 - Dados sobre o trabalho do professor estagiário com o professor orientador – Estatísticas - *paired simple test*

		Estatísticas de amostras emparelhadas			
<i>Dados sobre o trabalho com o professor orientador</i>		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância que deveria ter)	4,36	143	,765	,064
	Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância efetiva que teve)	3,22	143	1,089	,091
Par 2	Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância que deveria ter)	4,34	143	,750	,063
	Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância efetiva que teve)	3,04	143	1,067	,089
Par 3	Elaboração dos planos de aula (Importância que deveria ter)	4,48	143	,768	,064
	Elaboração dos planos de aula (Importância efetiva que teve)	3,27	143	1,076	,090
Par 4	Elaboração dos materiais de avaliação (Importância que deveria ter)	4,24	143	,822	,069
	Elaboração dos materiais de avaliação (Importância efetiva que teve)	3,09	143	1,087	,091
Par 5	Comentário às aulas do estagiário (Importância que deveria ter)	4,08	143	,900	,075
	Comentário às aulas do estagiário (Importância efetiva que teve)	3,25	143	1,160	,097
Par 6	Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância que deveria ter)	4,28	143	,851	,071
	Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância efetiva que teve)	3,13	143	1,006	,084
Par 7	Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância que deveria ter)	4,38	143	,710	,059
	Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância efetiva que teve)	3,33	143	1,053	,088
Par 8	Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância que deveria ter)	4,27	143	,824	,069
	Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância efetiva que teve)	3,10	143	1,206	,101
Par 9	Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância que deveria ter)	3,78	143	1,037	,087
	Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância efetiva que teve)	2,71	143	1,004	,084
Par 10	Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância que deveria ter)	4,41	143	,694	,058
	Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância efetiva que teve)	3,38	143	1,131	,095

Par 11	Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância que deveria ter)	4,39	143	,732	,061
	Reflexão papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância efetiva que teve)	3,20	143	1,196	,100

Por isso, e uma vez que estamos em presença de pares de observação feita sobre os mesmos elementos (variáveis), foi efetuado o teste à igualdade de médias entre os dois pares de observação e foi necessário calcular a diferença de valores para cada um desses pares, porque efetivamente interessa testar a diferença de médias, a fim de testar a hipótese nula ($H_0: u_1 = u_2$) para verificar a distância entre a expectativa dos professores estagiários sobre o trabalho conjunto com os professores orientadores e a importância efetiva que esse trabalho conjunto teve. Assim, estamos em condições de verificar se essa diferença foi, em todos os pares das variáveis em análise, estatisticamente significativa com um valor de significância de 0.05 e com um intervalo de confiança de 95%.

De acordo com o quadro seguinte, verificamos que a diferença de médias é mais acentuada no par de observação par 2 (*seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos*) com uma diferença de médias de 1,294 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve. De seguida e por ordem decrescente temos, o par de observação par 3 (*elaboração dos planos de aulas*) com uma diferença de médias de 1,203 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a elaboração dos planos de aulas deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve; o par de observação par 8 (*procura de soluções para os problemas encontrados*) com uma diferença de médias de 1,175 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a procura de soluções para os problemas encontrados deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve; depois em igualdade de médias temos o par de observação par 1 (*preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina*) com uma diferença de médias de 1,147 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve e o par de observação par 4 (*procura de soluções para os problemas encontrados*) com uma diferença de médias de 1,147 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a

importância que a procura de soluções para os problemas encontrados deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve; de seguida vêm o par de observação par 6 (*preparação ao nível da didática dos conteúdos*) com uma diferença de médias de 1,154 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a preparação ao nível da didática dos conteúdos deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve; o par de observação par 9 (*reflexão sobre as outras funções que não as letivas*) com uma diferença de médias de 1,063 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que reflexão sobre as outras funções que não as letivas deveriam ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente tiveram; o par de observação par 7 (*reflexão sobre a ação/prática desenvolvida*) com uma diferença de médias de 1,049 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que reflexão sobre a ação/prática desenvolvida deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve; o par de observação par 10 (*reflexão sobre a ética profissional da docência*) com uma diferença de médias de 1,049 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que a reflexão sobre a ética profissional da docência deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve e finalmente o par de observação par 5 (*comentário às aulas do estagiário*) com uma diferença de médias de 1,049 e que evidencia uma diferença estatisticamente significativa (Sig. 0,000) entre a importância que o comentário às aulas do estagiário deveria ter para o trabalho conjunto e aquela que efetivamente teve.

Quadro 27 - Dados sobre o trabalho do professor estagiário com o professor orientador - Paired Simple test

Teste de amostras emparelhadas								
Dados sobre o trabalho conjunto com o professor orientador	Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença				
				Inferior	Superior			
Par 1 Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância que deveria ter) - Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância efetiva que teve)	1,147	1,311	,110	,930	1,364	10,464	142	,000

Par 2	Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância que deveria ter) - Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância efetiva que teve)	1,294	1,261	,105	1,085	1,502	12,272	142	,000
Par 3	Elaboração dos planos de aula (Importância que deveria ter) - Elaboração dos planos de aula (Importância efetiva que teve)	1,203	1,265	,106	,994	1,412	11,373	142	,000
Par 4	Elaboração dos materiais de avaliação (Importância que deveria ter) - Elaboração dos materiais de avaliação (Importância efetiva que teve)	1,147	1,327	,111	,928	1,366	10,338	142	,000
Par 5	Comentário às aulas do estagiário (Importância que deveria ter) - Comentário às aulas do estagiário (Importância efetiva que teve)	,832	1,204	,101	,633	1,031	8,263	142	,000
Par 6	Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância que deveria ter) - Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância efetiva que teve)	1,154	1,206	,101	,954	1,353	11,439	142	,000
Par 7	Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância que deveria ter) - Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância efetiva que teve)	1,049	1,247	,104	,843	1,255	10,063	142	,000
Par 8	Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância que deveria ter) - Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância efetiva que teve)	1,175	1,381	,115	,947	1,403	10,176	142	,000
Par 9	Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância que deveria ter) - Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância efetiva que teve)	1,063	1,240	,104	,858	1,268	10,248	142	,000
Par 10	Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância que deveria ter) - Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância efetiva que teve)	1,028	1,198	,100	,830	1,226	10,259	142	,000
Par 11	Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância que deveria ter) - Reflexão papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância efetiva que teve)	1,189	1,294	,108	,975	1,403	10,983	142	,000

Em conclusão, e de acordo com a hipótese de trabalho 4 atrás referida (*a percepção dos professores estagiários sobre o que deveria ser a importância das atividades do trabalho conjunto com o professor orientador difere significativamente da importância efetiva que tiveram nesse trabalho conjunto*), há uma diferença estatisticamente significativa entre aquilo que os professores estagiários pensam em relação à importância das atividades do trabalho conjunto e aquilo a que efetivamente atribuem importância no processo de estágio, no que diz respeito à seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos, à elaboração dos planos de aulas, à procura de soluções para os problemas encontrados, à preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina, à procura de soluções para os problemas encontrados, à preparação ao nível da didática dos conteúdos, à reflexão sobre as outras funções que não as letivas, à reflexão sobre a ação/prática desenvolvida, à reflexão sobre a ética profissional da docência e ao comentário às aulas do estagiário.

4.5. Problemas e dificuldades experimentados na prática pedagógica

Com este grupo de dados pretendíamos saber qual a avaliação que os professores estagiários faziam sobre os problemas e as dificuldades vivenciados na prática pedagógica no contexto da sua experiência na escola onde efetuaram o seu estágio, tendo sido utilizada a já referida escala de avaliação. Os resultados estão patentes nos quadros seguintes (quadro 28 e quadro 29). Num primeiro momento, analisámos a descrição das tabelas de frequência e, posteriormente, testámos a nossa hipótese de investigação 5 para verificar se *a experiência docente anterior e a idade estão relacionadas com as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no seu processo de formação*.

Deste modo, procurámos saber qual a importância dos problemas e dificuldades enfrentados durante a experiência de estagiário e, por ordem decrescente, verificámos que os professores estagiários enfrentam dificuldades/problemas: primeiro, na *relação com os alunos da sala de aula da escola*, com 82% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 4,23,

mediana de 4 e moda de 5; segundo, no facto de *enfrentarem os alunos em diferentes níveis de aprendizagem*, com 79,8% dos respondentes a considerarem *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 4,06, mediana de 4 e moda de 4; terceiro, no *choque do estagiário com a realidade escolar*, com 79,1% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 4,03, mediana de 4 e moda de 4; quarto, na *falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário*, com 78,3% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,92, mediana de 4 e moda de 4; quinto, na *falta de conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado*, com 77,0% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,95, mediana de 4 e moda de 4; sexto, na *relação com o(a) professor(a) da sala de aula da escola*, com 75,6% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,95, mediana de 4 e moda de 4; sétimo, na *falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas*, com 73,5% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,92, mediana de 4 e moda de 4 e na *dificuldade no planeamento das aulas*, com 73,5% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,81, mediana de 4 e moda de 4; oitavo, na *insegurança do estagiário na docência*, com 72,1% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,80, mediana de 4 e moda de 4; nono, no *número elevado de alunos nas aulas*, com 71,4% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,78, mediana de 4 e moda de 4; décimo, na *falta de material para as aulas*, com 70,7% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,87, mediana de 4 e moda de 4; décimo primeiro, na *indisciplina e a na agitação dos alunos*, com 67,5% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/ problema, com uma média de 3,67, mediana de 4 e moda de 4; décimo segundo, na *falta de espaço físico para as aulas*, com 65,8% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/

problema, com uma média de 3,70, mediana de 4 e moda de 4, e, finalmente, em décimo terceiro, na *presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula*, com 48,3% dos respondentes a considerarem como *muito importante e totalmente importante* esta dificuldade/problema, com uma média de 3,27, mediana de 3 e moda de 4.

Quadro 28 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica - Frequências

Avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica	Nada importante		Pouco Importante		Nem muito nem pouco Importante		Muito importante		Totalmente Importante		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- A indisciplina e a agitação dos alunos	11	7,7	6	4,2	29	20,3	70	49,0	27	18,9	143	100
2- A falta de espaço físico para as aulas	7	4,9	15	10,5	27	18,9	59	41,3	35	24,5	143	100
3- A falta de controle/domínio da turma pelo estagiário	6	4,2	6	4,2	19	13,3	74	51,7	38	26,6	143	100
4- A falta de material para as aulas	9	6,3	11	7,7	22	15,4	49	34,3	52	36,4	143	100
5- A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	4	2,8	12	8,4	22	15,4	59	41,3	46	32,3	143	100
6- A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	12	8,4	11	7,7	10	7,0	49	34,3	61	42,7	143	100
7- A dificuldade do estagiário no planejamento das aulas	6	4,2	14	9,8	18	12,6	68	47,6	37	25,9	143	100
8- O choque do estagiário com a realidade escolar	3	2,1	7	4,9	20	14,0	65	45,5	48	33,6	143	100
9- A insegurança do estagiário na docência	9	6,3	7	4,9	24	16,8	67	46,9	36	25,2	143	100
10- Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	2	1,4	6	4,2	21	14,7	66	46,2	48	33,6	143	100
11- O número elevado de alunos nas aulas	10	7,0	9	6,3	22	15,4	64	44,8	38	26,6	143	100
12- A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	19	13,3	15	10,5	40	28,0	46	32,2	23	16,1	143	100
13- A relação com o(a) Professor(a) da sala de aula da escola	6	4,2	6	4,2	23	16,1	62	43,4	46	32,2	143	100
14- Relação com os alunos da sala de aula da escola	2	1,4	3	2,1	20	14,0	53	37,1	65	45,5	143	100

De realçar que os professores estagiários transmitem muitas dificuldades/problemas vivenciados na prática pedagógica do estágio em todos estes itens de avaliação.

Quadro 29 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica - Estatísticas

<i>Avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica</i>	Média	Mediana	Modo	Erro padrão	Variação	Mínimo	Máximo
1.A indisciplina e a agitação dos alunos	3,67	4,00	4	1,073	1,152	1	5
2. A falta de espaço físico para as aulas	3,70	4,00	4	1,101	1,212	1	5
3. A falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário	3,92	4,00	4	,972	,945	1	5
4. A falta de material para as aulas	3,87	4,00	5	1,176	1,384	1	5
5.A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	3,92	4,00	4	1,031	1,063	1	5
6.A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	3,95	4,00	5	1,252	1,568	1	5
7.A dificuldade do estagiário no planeamento das aulas	3,81	4,00	4	1,061	1,126	1	5
8.O choque do estagiário com a realidade escolar	4,03	4,00	4	,930	,865	1	5
9.A insegurança do estagiário na docência	3,80	4,00	4	1,072	1,149	1	5
10.Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	4,06	4,00	4	,882	,778	1	5
11.O número elevado de alunos nas aulas	3,78	4,00	4	1,122	1,259	1	5
12.A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	3,27	3,00	4	1,240	1,538	1	5
13.A relação com o (a) Professor(a) da sala de aula da escola	3,95	4,00	4	1,016	1,033	1	5
14.Relação com os alunos da sala de aula da escola	4,23	4,00	5	,870	,756	1	5

Neste grupo de avaliação dos problemas e dificuldades do estagiário vivenciados na prática pedagógica, vamos testar a nossa hipótese de investigação 5 e verificar se *a experiência docente anterior e a idade estão relacionadas com as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no seu processo de formação* e se existem diferenças significativas nos professores estagiários na forma como avaliam esses problemas, tendo em conta a sua experiência anterior e a sua idade.

No que diz respeito ao cruzamento com a experiência anterior, utilizamos o *t teste student* para amostras independentes com um fator aplicando, desde logo, o *teste de Levene* a fim de assumirmos ou não a igualdade das variâncias. Atendendo ao cruzamento das variáveis dependentes deste grupo de dados com a *experiência prévia*, constatamos

pelo quadro 30, estatísticas de grupo, que existe uma diferença de valores das médias em cada uma das variáveis dependentes.

Quadro 30 - Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica * Experiência prévia – Estatísticas de grupo

Estatísticas de grupo					
Avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica	Experiência docente prévia	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
1.A indisciplina e a agitação dos alunos	Sim	63	3,54	1,075	,135
	Não	80	3,78	1,067	,119
2.A falta de espaço físico para as aulas	Sim	63	3,75	1,047	,132
	Não	80	3,66	1,147	,128
3.A falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário	Sim	63	3,97	1,015	,128
	Não	80	3,89	,941	,105
4.A falta de material para as aulas	Sim	63	3,95	1,069	,135
	Não	80	3,80	1,257	,141
5.A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	Sim	63	3,94	1,134	,143
	Não	80	3,90	,949	,106
6.A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	Sim	63	4,22	1,128	,142
	Não	80	3,74	1,310	,146
7.A dificuldade do estagiário no planeamento das aulas	Sim	63	3,92	1,036	,131
	Não	80	3,73	1,079	,121
8.O choque do estagiário com a realidade escolar	Sim	63	4,13	,942	,119
	Não	80	3,96	,920	,103
9.A insegurança do estagiário na docência	Sim	63	3,98	,975	,123
	Não	80	3,65	1,126	,126
10.Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	Sim	63	4,13	,833	,105
	Não	80	4,01	,921	,103
11.O número elevado de alunos nas aulas	Sim	63	3,97	1,015	,128
	Não	80	3,63	1,184	,132
12.A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	Sim	63	3,56	1,188	,150
	Não	80	3,05	1,242	,139
13.A relação com o (a) Professor(a) da sala de aula da escola	Sim	63	4,17	,853	,107
	Não	80	3,78	1,102	,123
14.Relação com os alunos da sala de aula da escola	Sim	63	4,35	,864	,109
	Não	80	4,14	,868	,097

Vamos agora determinar se essa diferença de médias é significativa. Empregando o teste de Levene para verificar a homogeneidade de variâncias, constatamos que é

possível assegurar a homogeneidade de variâncias em quase todas as variáveis dependentes deste grupo de dados, uma vez que o teste não é significativo (Sig. > 0,05) e neste caso assumir a igualdade das variâncias, com exceção da variável *os alunos em diferentes níveis de aprendizagem* (Sig. < 0,05), e assim assumir para esta variável a não igualdade de variâncias, pelo que devem ler-se os valores da linha inferior *variações iguais não assumidas*.

Considerando os resultados apresentados no quadro 31, que inclui o *teste t* para amostras independentes e de acordo os valores apresentados de significância (Sig. 2 extremidades), verificamos que a maioria das variáveis não apresenta diferenças estatisticamente significativas (Sig. >0.05).

No entanto, atestamos que as variáveis dependentes seguintes apresentam um valor estatisticamente significativo para a diferença de médias, tendo em conta a *experiência prévia*: 6. *a falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado* (Sig. <0,021); 12. *a presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula* (Sig. <0,015) e 13. *a relação com o (a) professor(a) da sala de aula da escola* (Sig. < 0,19). Considerando a variável 6, *a falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado* (Sig. <0,021) atestamos que são os professores estagiários que têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, como *totalmente importante* esta dificuldade/problema e os que não têm experiência a considerarem em maior percentagem como *muito importante*. Esta diferença situa-se ao nível do grau de importância dos problemas/dificuldades. Em relação à variável 12, *Presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula* (Sig. <0,015), são os professores estagiários que não têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, *nada importante* ou *pouco importante* a presença de pessoas estranhas, tal como o professor da turma. Note-se que este era de entre todos os itens o que apresentava uma menor percentagem de professores estagiários a considerar como um problema/dificuldade. No que diz respeito à variável dependente 13, *relação com o (a) professor(a) da sala de aula da escola* (Sig. < 0,19) a diferença situa-se ao nível de *muito importante* e *totalmente importante*. Ou seja, este é um problema/dificuldade para os professores, com ou sem experiência prévia, a diferença está entre *muito importante* e *totalmente importante*.

Quadro 31.- Dados sobre avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica – t teste.

Avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica		Teste de amostras independentes								
		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
1.A indisciplina e a agitação dos alunos	Variações iguais assumidas	,662	,417	-1,305	141	,194	-,235	,180	-,592	,121
	Variações iguais não assumidas			-1,304	132,794	,195	-,235	,180	-,592	,122
2.A falta de espaço físico para as aulas	Variações iguais assumidas	1,283	,259	,449	141	,654	,084	,186	-,284	,451
	Variações iguais não assumidas			,454	137,902	,650	,084	,184	-,280	,447
3.A falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário	Variações iguais assumidas	,222	,638	,492	141	,624	,081	,164	-,244	,405
	Variações iguais não assumidas			,487	128,212	,627	,081	,166	-,247	,409
4.A falta de material para as aulas	Variações iguais assumidas	1,629	,204	,768	141	,444	,152	,198	-,240	,545
	Variações iguais não assumidas			,783	140,131	,435	,152	,195	-,232	,537
5.A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	Variações iguais assumidas	,892	,347	,209	141	,834	,037	,174	-,308	,381
	Variações iguais não assumidas			,205	120,505	,838	,037	,178	-,316	,389
6.A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	Variações iguais assumidas	1,671	,198	2,334	141	,021	,485	,208	,074	,895
	Variações iguais não assumidas			2,376	139,831	,019	,485	,204	,081	,888
7.A dificuldade do estagiário no planeamento das aulas	Variações iguais assumidas	1,729	,191	1,095	141	,275	,196	,179	-,157	,549
	Variações iguais não assumidas			1,101	135,513	,273	,196	,178	-,156	,547
8.O choque do estagiário com a realidade escolar	Variações iguais assumidas	,298	,586	1,050	141	,295	,164	,157	-,145	,474
	Variações iguais não assumidas			1,047	131,803	,297	,164	,157	-,146	,475
9.A insegurança do estagiário na docência	Variações iguais assumidas	4,737	,031	1,867	141	,064	,334	,179	-,020	,688
	Variações iguais não assumidas			1,899	139,688	,060	,334	,176	-,014	,682
10.Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	Variações iguais assumidas	,038	,846	,770	141	,443	,114	,149	-,180	,409
	Variações iguais não assumidas			,779	138,276	,437	,114	,147	-,176	,405
11.O número elevado de alunos nas aulas	Variações iguais assumidas	3,554	,061	1,831	141	,069	,343	,187	-,027	,714
	Variações iguais não assumidas			1,865	139,938	,064	,343	,184	-,021	,707

12.A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	Variações iguais assumidas	,112	,739	2,463	141	,015	,506	,205	,100	,911
	Variações iguais não assumidas			2,476	135,711	,015	,506	,204	,102	,909
13.A relação com o (a) Professor(a) da sala de aula da escola	Variações iguais assumidas	2,953	,088	2,372	141	,019	,400	,168	,067	,733
	Variações iguais não assumidas			2,444	140,965	,016	,400	,163	,076	,723
14.Relação com os alunos da sala de aula da escola	Variações iguais assumidas	,147	,702	1,451	141	,149	,212	,146	-,077	,500
	Variações iguais não assumidas			1,452	133,485	,149	,212	,146	-,077	,500

O cruzamento das variáveis dependentes que fazem parte do grupo *avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica*, com a variável independente *grupo de idade*, há necessidade de utilizar a análise de variância (ANOVA) uma vez que há mais de duas situações a serem comparadas. Neste caso, utilizamos a ANOVA *one-way* porque pretendemos comparar as médias das variáveis dependentes com um fator, variável dependente *grupo de idade* com três grupos de idade. Aplicado o teste da homogeneidade de variâncias (Anexo II, quadro V) verificamos que elas não diferem significativamente, dado o nível de significância ser superior a 0.05. No Quadro VI do Anexo II são apresentadas as estatísticas F que apresentam valores diferenciados e sobretudo valores de significância superiores a 0.05 em todas as variáveis dependentes em função do *Grupo de idade* (Sig. >0.05). Assim, estamos em condições de concluir que face aos resultados apresentados não existem diferenças estatísticas significativas nas diferenças das médias das variáveis dependentes em função dos grupos de idade que constituem a variável independente, ou seja, a idade não é determinante para se avaliarem de forma diferenciada os problemas /dificuldades vivenciados na prática pedagógica pelo professor estagiário.

Em suma, confirmamos neste bloco que uma maioria significativa dos professores estagiários da nossa amostra refere experimentar dificuldades/problemas em relação à sua prática pedagógica nomeadamente na *relação com os alunos da sala de aula da escola*, no fato de enfrentarem *os alunos em diferentes níveis de aprendizagem*, no *choque do estagiário com a realidade escolar*, na *falta de controlo/domínio da turma pelo estagiário*, na *falta de conhecimento que tem sobre o conteúdo a ser ministrado*, na *relação com o(a) professor(a) da sala de aula da escola*, na *falta de interesse/resistência*

dos alunos face às atividades propostas, na dificuldade no planejamento das aulas, na insegurança do estagiário na docência, no número elevado de alunos nas aulas, na falta de material para as aulas, na indisciplina e a na agitação dos alunos, e na falta de espaço físico para as aulas.

Notamos que os professores estagiários transportam muitas dificuldades/problemas vivenciados na prática pedagógica; que são os professores estagiários que têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, como *totalmente importante* esta dificuldade/problema e os que não têm experiência a considerarem, em maior percentagem, como *muito importante*; que são os professores estagiários que não têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, *nada importante* ou *pouco importante* a presença de pessoas estranhas na aula. Face aos resultados apresentados não existem diferenças estatísticas significativas das diferenças das médias das variáveis dependentes em função dos grupos de idade, ou seja, a idade não é determinante para se avaliar de forma diferenciada os problemas/dificuldades vivenciados na prática pedagógica pelo professor estagiário. Em suma, considerando a nossa hipótese de trabalho 5 referida anteriormente, a experiência docente prévia e a idade não estão relacionadas com a percepção das dificuldades e problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no seu processo de formação na escola onde realizaram o estágio.

4.6. A satisfação com a realização do estágio curricular

Neste grupo, propomo-nos analisar o grau de satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular e pretendemos testar a hipótese de trabalho 6 e verificar se *a idade, a experiência docente prévia e o campus frequentado interferem no grau de satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular e na apreciação da sua importância para o seu futuro docente*. Utilizámos a seguinte escala: 1. Insatisfação total, 2. Insatisfação, 3. Nem satisfeito nem insatisfeito, 4. Satisfação e 5. Satisfação total.

Em primeiro lugar, analisámos a descrição das tabelas de frequência e tabelas estatísticas e, posteriormente, testámos a nossa hipótese de trabalho de investigação referida no parágrafo anterior.

Assim, procurámos saber, a partir das variáveis dependentes, o grau de satisfação durante a realização do estágio curricular e, por ordem decrescente, verificámos esse grau de satisfação, conforme quadros n.º 32 e n.º 33 que se seguem.

Quadro 32 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular - Frequências

<i>Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular</i>	Insatisfação total		Insatisfação		Nem satisfeito nem insatisfeito		Satisfação		Satisfação total		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1- Adaptação à profissão docente	2	1,4	13	9,1	29	20,3	78	54,5	21	14,7	143	100
2- Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	-	-	8	5,6	45	31,5	78	54,5	12	8,4	143	100
3- Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	2	1,4	16	11,2	33	23,1	71	49,7	21	14,7	143	100
4- Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	7	4,9	30	21,0	36	25,2	54	37,8	16	11,2	143	100
5- Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	1	0,7	7	4,9	22	15,4	82	57,3	31	21,7	143	100
6- Articulação entre estagiários e orientadores	6	4,2	27	18,9	36	25,2	54	37,8	20	14,0	143	100
7- Acompanhamento do orientador	14	9,8	24	16,8	32	22,4	55	38,5	18	12,6	143	100
8- Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	8	5,6	15	10,5	34	23,8	61	42,7	25	17,5	143	100
9 - Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	27	18,9	26	18,2	41	28,7	38	26,6	11	7,7	143	100
10- Estágio enquanto realização profissional e pessoal	3	2,1	17	11,9	25	17,5	70	49,0	28	19,6	143	100
11- Estágio como clarificação da escolha da profissão	3	2,1	15	10,5	25	17,5	63	44,1	37	25,9	143	100

Quadro 33 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular – Estatística (média, moda e desvio)

	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão	Varição	Mínimo	Máximo
1.Adaptação à profissão docente	3,72	4,00	4	,875	,766	1	5
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	3,66	4,00	4	,713	,509	2	5
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	3,65	4,00	4	,914	,835	1	5
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	3,29	3,00	4	1,074	1,153	1	5
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	3,94	4,00	4	,794	,631	1	5
6.Articulação entre estagiários e orientadores	3,38	4,00	4	1,074	1,154	1	5
7.Acompanhamento do orientador	3,27	4,00	4	1,176	1,383	1	5
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	3,56	4,00	4	1,072	1,150	1	5
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	2,86	3,00	3	1,225	1,501	1	5
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	3,72	4,00	4	,982	,963	1	5
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	3,81	4,00	4	1,007	1,013	1	5

Os professores estagiários apresentam os seguintes graus de satisfação: primeiro com o *estágio como espaço de crescimento de aprendizagens*, com 79,0% dos respondentes a exibirem a sua *satisfação e satisfação total*, média de 3,94; segundo, com o *estágio como clarificação da escolha da profissão*, com 70,0% dos respondentes a mostrarem a sua *satisfação e satisfação total*, média de 3,81; terceiro, com a *adaptação à profissão docente*, com 69,2% dos estagiários a mostrarem a sua *satisfação e satisfação total*, média de 3,7; quarto, com o *estágio enquanto realização profissional e pessoal*, com 68,6% respondentes a mostrarem a sua *satisfação e satisfação total*, média de 3,72; quinto, com o *estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional*, com 64,4% dos estagiários a mostrarem a sua *satisfação e satisfação total*, média de 3,65; sexto, com a *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio*, com 62,9% dos estagiários a

mostrarem a sua *satisfação* e *satisfação total*, média de 3,66; sétimo, com o *acompanhamento do professor cooperante da sala de aula*, com 60,2% dos estagiários a mostrarem a sua *satisfação* e *satisfação total*, média de 3,56; oitavo, com a *articulação entre estagiários e orientadores*, com 51,8% dos estagiários a mostrarem a sua *satisfação* e *satisfação total*, média de 3,38 e nono, com o *acompanhamento do orientador*, com 51,1% dos estagiários a mostrarem a sua *satisfação* e *satisfação total*, média de 3,38. De referir que, apesar destes graus de satisfação, os professores estagiários se sentem menos satisfeitos, como se pode ver pelo quadro, mostrando mesmo alguma insatisfação com *os recursos disponíveis pela escola e pela Universidade*, com média de 2,86 (média mais baixa) e com *o apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores* (média 3,29). Ou seja, os professores estagiários mostram satisfação, na sua maioria, com todas as atividades relacionadas com o estágio, mas insatisfação com os recursos disponíveis e o apoio emocional.

Considerando o cruzamento das variáveis dependentes que fazem parte deste grupo *satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*, com a variável independente *grupo de idade*, vamos utilizar a análise de variância (ANOVA), uma vez que estamos perante variáveis dependentes com mais de duas situações a serem comparadas.

Neste caso, utilizamos a ANOVA *one-way* porque pretendemos comparar as médias das variáveis dependentes deste grupo com um fator, variável independente *Grupo de idade* com três grupos de idade. Aplicado o teste da homogeneidade de variâncias (quadro 34) verificamos que a variáveis não diferem significativamente entre si em função do grupo de idade, dado que o nível de significância é superior a 0.05 (Sig. >0.05), o que nos leva a concluir que estamos perante variáveis que se apresentam homogéneas.

Quadro 34 - Teste homogeneidade - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Idade

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.Adaptação à profissão docente	,101	2	140	,904
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	,731	2	140	,483
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	1,373	2	140	,257
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	1,420	2	140	,245
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	1,859	2	140	,160
6.Articulação entre estagiários e orientadores	1,816	2	140	,166
7.Acompanhamento do orientador	,790	2	140	,456
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	2,660	2	140	,073
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	,164	2	140	,849
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	1,972	2	140	,143
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	1,996	2	140	,140

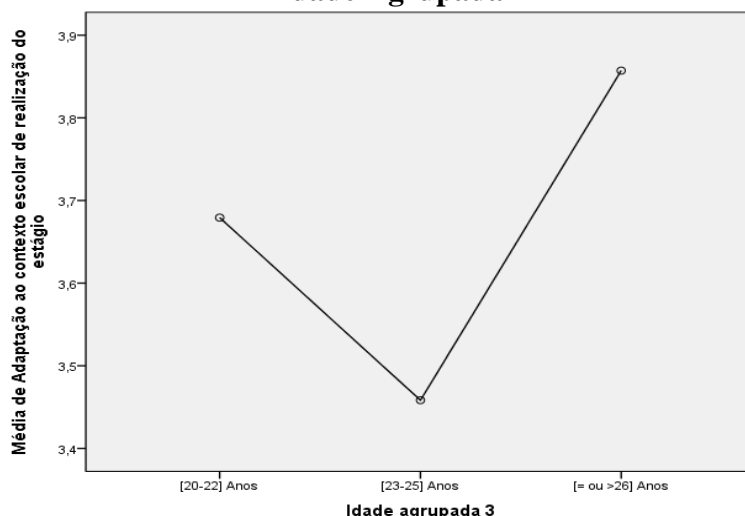
De acordo com o quadro 35 que se segue, onde são apresentadas as estatísticas F e que apresentam valores diferentes e sobretudo valores de significância superiores a 0.05 em quase todas as variáveis dependentes em função do *grupo de idade* (Sig. >0.05), com exceção das variáveis *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio* (Sig. >0.028), *articulação entre estagiários e orientadores* (Sig. >0.016) e *acompanhamento do orientador* (Sig. >0.035). Estamos em condições de referir que face aos resultados apresentados não existem diferenças estatísticas evidentes (significativas) nas diferenças das médias das variáveis dependentes 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10 e 11 em função dos grupos de idade, com exceção das variáveis referidas anteriormente, que apresentam um valor estatisticamente significativo.

Quadro 35 - ANOVA - satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Idade

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Média dos Quadrados	F	Sig.
1.Adaptação à profissão docente	Entre Grupos	1,811	2	,905	1,184	,309
	Nos grupos	107,001	140	,764		
	Total	108,811	142			
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	Entre Grupos	3,603	2	1,802	3,676	,028
	Nos grupos	68,607	140	,490		
	Total	72,210	142			
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	Entre Grupos	1,378	2	,689	,824	,441
	Nos grupos	117,139	140	,837		
	Total	118,517	142			
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	Entre Grupos	4,077	2	2,038	1,788	,171
	Nos grupos	159,587	140	1,140		
	Total	163,664	142			
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	Entre Grupos	2,187	2	1,094	1,753	,177
	Nos grupos	87,365	140	,624		
	Total	89,552	142			
6.Articulação entre estagiários e orientadores	Entre Grupos	9,389	2	4,694	4,255	,016
	Nos grupos	154,458	140	1,103		
	Total	163,846	142			
7.Acompanhamento do orientador	Entre Grupos	9,202	2	4,601	3,442	,035
	Nos grupos	187,162	140	1,337		
	Total	196,364	142			
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	Entre Grupos	,527	2	,264	,227	,797
	Nos grupos	162,718	140	1,162		
	Total	163,245	142			
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	Entre Grupos	,885	2	,443	,292	,747
	Nos grupos	212,317	140	1,517		
	Total	213,203	142			
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	Entre Grupos	,176	2	,088	,090	,914
	Nos grupos	136,635	140	,976		
	Total	136,811	142			
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	Entre Grupos	,301	2	,151	,147	,864
	Nos grupos	143,601	140	1,026		
	Total	143,902	142			

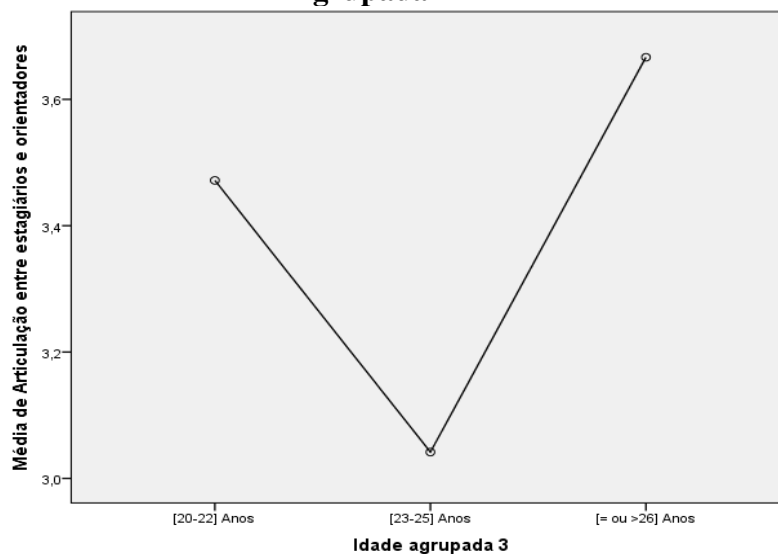
Assim, e face aos valores de significância apresentados na variável *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio*, verificámos que a diferença maior se situa entre o grupo de idade intermédio dos professores estagiários [23-25] e o dos mais velhos [=ou > 26], em que são os professores estagiários mais velhos a manifestarem um maior grau de satisfação (média mais elevada) com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio, como se pode ver no gráfico seguinte (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Média variável adaptação ao contexto escolar de realização do estágio *Idade Agrupada



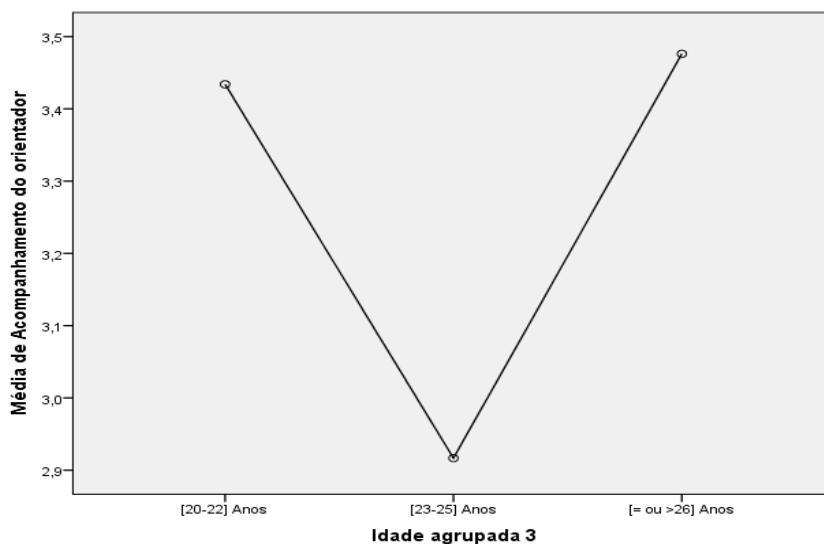
Em relação à variável *articulação entre estagiários e orientadores* e tendo em conta os valores de significância apresentados, constatamos que a diferença maior se situa entre o grupo de idade dos professores estagiários mais novos [20-22] e o dos mais velhos [=ou > 26] em relação ao grupo de idade intermédio [23-25], em que são os professores estagiários mais velhos e os mais novos a manifestarem um maior grau de satisfação (médias mais elevadas) com a articulação entre os estagiários e os orientadores, como se pode ver no gráfico seguinte (Gráfico 4):

Gráfico 4 – Média variável articulação entre estagiários e orientadores *Idade Agrupada



Do mesmo modo, na variável que diz respeito ao *acompanhamento do orientador* e tendo em conta os valores de significância apresentados, atestamos que a diferença maior se situa entre o grupo de idade dos professores estagiários mais novos [20-22] e o dos mais velhos [=ou >26] em relação ao grupo de estagiários com a idade intermédia [23-25], em que são os professores estagiários mais velhos (média de 3,48) e os mais novos (média de 3,43) a manifestarem um maior grau de satisfação (médias mais elevadas) com o acompanhamento do professor orientador, sendo que os professores do grupo de 23 a 25 anos se mostram já algo insatisfeitos (média de 2,92) com esse acompanhamento, como se pode ver no gráfico seguinte (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Média variável acompanhamento do orientador *Idade Agrupada



Com o objetivo de continuarmos a testar a nossa hipótese de trabalho (*a idade, a experiência docente prévia e o campus frequentado interferem no grau de satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular e na apreciação da sua importância para o seu futuro docente*), procedemos ao cruzamento das variáveis dependentes da *Satisfação com a realização do estágio* com a variável fator (dependente) *Experiência prévia* a fim de determinar se as diferenças de médias são significativas. Empregando o *teste de Levene* para verificar a homogeneidade de variâncias, constatamos que é possível assegurar a homogeneidade de variâncias em quase todas as variáveis dependentes deste grupo de dados, uma vez que o teste não é significativo (Sig. > 0,05) e, neste caso, assumir a igualdade das variâncias, com exceção

das variáveis dependentes 1, *adaptação à profissão* (Sig. 0.000), 2, *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio* (Sig. 0.024), 3, *estágio enquanto contribuição para o bem estar emocional* (Sig. 0,00) e 10, e *estágio enquanto realização profissional e pessoal* (Sig. 0,025), porque apresentam um valor inferior a 0,05 (Sig. < 0,05), não sendo possível assim assumir a igualdade de variâncias nestas variáveis dependentes pelo que, no quadro correspondente, devem ler-se os valores da linha inferior *variações iguais não assumidas*.

Quadro 36 - Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular*Experiência Prévia.-. T test

Teste de amostras independentes											
Satisfação com a realização do estágio*experiência prévia		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença		
									Inferior	Superior	
1.Adaptação à profissão docente	Variações iguais assumidas	13,445	,000	4,194	141	,000	,585	,140	,309	,861	
	Variações iguais não assumidas			4,322	140,957	,000	,585	,135	,318	,853	
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	Variações iguais assumidas	5,205	,024	3,060	141	,003	,357	,117	,126	,588	
	Variações iguais não assumidas			3,082	136,625	,002	,357	,116	,128	,586	
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	Variações iguais assumidas	15,135	,000	3,870	141	,000	,568	,147	,278	,859	
	Variações iguais não assumidas			3,972	140,945	,000	,568	,143	,285	,851	
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	Variações iguais assumidas	,561	,455	,704	141	,482	,128	,181	-,231	,486	
	Variações iguais não assumidas			,695	125,751	,488	,128	,184	-,236	,491	
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	Variações iguais assumidas	,837	,362	1,605	141	,111	,213	,133	-,050	,476	
	Variações iguais não assumidas			1,574	121,782	,118	,213	,136	-,055	,482	
6.Articulação entre estagiários e orientadores	Variações iguais assumidas	,197	,658	,277	141	,783	,050	,182	-,309	,409	
	Variações iguais não assumidas			,274	129,001	,784	,050	,183	-,312	,412	
7.Acompanhamento do orientador	Variações iguais assumidas	,748	,388	-,885	141	,378	-,175	,198	-,567	,216	
	Variações iguais não assumidas			-,890	136,028	,375	-,175	,197	-,565	,214	
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	Variações iguais assumidas	,002	,964	,589	141	,557	,107	,181	-,251	,464	
	Variações iguais não assumidas			,589	133,803	,557	,107	,181	-,251	,464	
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	Variações iguais assumidas	,086	,770	-,026	141	,979	-,005	,207	-,415	,404	
	Variações iguais não assumidas			-,026	132,091	,979	-,005	,208	-,416	,405	
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	Variações iguais assumidas	5,136	,025	2,376	141	,019	,387	,163	,065	,708	
	Variações iguais não assumidas			2,403	138,071	,018	,387	,161	,068	,705	
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	Variações iguais assumidas	1,816	,180	2,012	141	,046	,337	,168	,006	,669	
	Variações iguais não assumidas			2,003	130,968	,047	,337	,169	,004	,671	

Considerando o *output* do quadro 36, que inclui o teste para amostras independentes, *t-student* para a igualdade de médias, e de acordo com o que foi referido e de acordo com o valor apresentado de significância (Sig. 2 extremidades), podemos constatar que as variáveis seguintes apresentam um valor significativo (Sig. <0.05): 1. *Adaptação à profissão docente* (Sig. 0.000), 2. *Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio* (Sig. 0.002), 3. *Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional* (Sig. 0.000), 10. *Estágio enquanto realização profissional e pessoal* (Sig. 0.018), 11. *Estágio como clarificação da escolha da profissão* (Sig. 0.046). Isto significa que a diferença de médias nestas variáveis dependentes em função do fator experiência prévia é estatisticamente significativa.

Assim, e de acordo com o quadro VII do Anexo II, verificamos que em relação à variável *adaptação à profissão docente* (Sig. 0.000) são os professores estagiários com experiência prévia que se dizem mais satisfeitos (média de 4,05) do que os que não têm essa experiência (média de 4,46), ou seja, são os professores com experiência prévia que se dizem sentir mais satisfeitos com a adaptação à profissão docente. Do mesmo modo, e de acordo com este quadro, são os professores também com experiência prévia, em maior percentagem, e com média mais elevada que se sentem mais satisfeitos com a *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio*, com o *estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional*, com o *estágio enquanto realização profissional e pessoal* e com *estágio como clarificação da escolha da profissão*.

Se cruzarmos as variáveis dependentes deste grupo satisfação com o *campus frequentado* pelos professores estagiários e de acordo com os quadros em anexo (Vide Anexo II, quadros VIII e XIX), considerando os *outputs* que incluem o teste para amostras independentes, *t-student* para a igualdade de médias, e de acordo com o que foi referido e com o valor apresentado de significância (Sig. 2 extremidades), constatamos que existe uma diferença estatisticamente significativa (Sig. <0.05) apenas para a variável *acompanhamento do professor cooperante da sala de aula* (Sig. 0,006). De facto, são os professores estagiários do Campus de Guarabira que se dizem mais satisfeitos em maior

percentagem e com média mais elevada (3,80 contra 3,30) com o acompanhamento do professor cooperante da sala de aula.

Em conclusão, confirmámos neste Bloco sobre a satisfação com a experiência de realização do estágio curricular que os professores estagiários da nossa amostra apresentam o seu grau de satisfação: primeiro com o *estágio como espaço de crescimento de aprendizagens*; segundo, com o *estágio como clarificação da escolha da profissão*; terceiro, com a *adaptação à profissão docente*; quarto, com o *estágio enquanto realização profissional e pessoal*; quinto, com o *estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional*; sexto, com a *adaptação ao contexto escolar de realização do estágio*; sétimo, com o *acompanhamento do professor cooperante da sala de aula*; oitavo, com a *articulação entre estagiários e orientadores* e nono, com o *acompanhamento do orientador*. Apesar deste grau de satisfação, os professores estagiários sentem-se menos satisfeitos com *os recursos disponíveis pela escola e pela Universidade* e com *o apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores*. Ou seja, os professores estagiários mostram satisfação, na sua maioria, com todas as atividades relacionadas com o estágio, mas insatisfação com os recursos disponíveis e o apoio emocional das instituições às quais estão ligados durante a realização do estágio.

Constatámos que são os professores estagiários mais velhos a manifestarem um maior grau de satisfação (média mais elevada) com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio, que são os professores estagiários mais velhos e os mais novos a manifestarem um maior grau de satisfação com a articulação entre os estagiários e os orientadores e que são os professores estagiários mais velhos e os mais novos a manifestarem um maior grau de satisfação com o acompanhamento do professor orientador, sendo que os professores do grupo de idade intermédio (23-25 anos) se mostram já algo insatisfeitos com esse acompanhamento. São os professores com experiência prévia que se dizem sentir mais satisfeitos com a adaptação à profissão docente. São os professores com experiência prévia que se sentem mais satisfeitos com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio, com o estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional, com o estágio enquanto realização profissional e pessoal e com estágio como clarificação da escolha da profissão. Finalmente, são os

professores estagiários do Campus de Guarabira que se dizem mais satisfeitos com o acompanhamento do professor cooperante da sala de aula.

4.7. Outros aspetos relacionados com o estágio profissional

Neste bloco, como foi referido anteriormente na apresentação do questionário, utilizámos uma pergunta de resposta aberta, no qual os respondentes deveriam referir outros aspetos negativos e positivos do estágio. Assim, procedemos à análise de conteúdo e categorização das respostas, dado tratar-se de um procedimento que nos permitiu agrupar os dados considerando a parte comum existente entre as respostas. Cada conjunto de categorias foi constituído a partir de critérios lexicais e semânticos, com ênfase nas suas palavras e nos seus sentidos. Constatámos, também, que devido à natureza do questionário, a maioria dos professores estagiários não respondeu a este grupo, no entanto, obtivemos um número razoável de respostas (54 professores estagiários responderam a este grupo) que nos permitiu fazer esta análise de conteúdo a este grupo, a fim de completar as análises quantitativas feitas anteriormente.

Procurámos proceder à análise de conteúdo de acordo com as fases indicadas por Amado (2009, p. 249) fazendo “o recorte de diferenciação vertical, documento a documento, reagrupamento e comparação horizontal, isto é, entre todos os documentos que constituem o corpo (ou, provisoriamente, uma amostra)”.

Quadro 37 - Síntese das categorias e subcategorias da análise dos dados da questão aberta do questionário

Categorias	Subcategorias
Aspetos negativos do estágio	Ausência de apoio da escola
	Ausência de apoio do orientador
	Ausência de interesse dos alunos
	Fator tempo
Aspetos positivos do estágio	Inserção na realidade escolar
	Vivência com os alunos

Assim, no quadro 37, que apresentámos anteriormente, está exposta a síntese das categorias dos *aspetos negativos* e *aspetos positivos* do estágio e as subcategorias elencadas da análise de conteúdo deste grupo aberto do questionário.

A seguir, poderemos visualizar os indicadores e os sujeitos respondentes que deram origem às categorias e às subcategorias. De referir que, como subcategorias dos aspetos negativos do estágio, temos a ausência de apoio da escola, a ausência de apoio da orientadora, a ausência de interesse dos alunos e o fator tempo; como subcategorias dos aspetos positivos, temos a inserção na realidade escolar e a vivência com os alunos. Estes aspetos serão desenvolvidos nos pontos seguintes.

4.7.1. Categoria: Aspetos negativos do estágio

No quadro 38, podemos observar que seis sujeitos referem a ausência de apoio por parte da escola como um dos pontos negativos do estágio e como indicadores surgem: a ausência de receptividade, a falta de apoio, a falta de compromisso, a falta de recursos e, por fim, a falta de disponibilidade.

Quadro 38 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário – Questão aberta – Subcategoria: ausência de apoio da escola

Categoria: aspetos negativos do estágio								
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total
		14	19	25	35	52	66	
Ausência de apoio da escola	Ausência de receptividade				1			1
	Falta de apoio		1			1		2
	Falta de compromisso			1				1
	Falta de recursos	1						1
	Nenhuma disponibilidade						1	1

No quadro 39, que a seguir se apresenta, podemos verificar que catorze sujeitos referiram que a ausência de apoio por parte do orientador do estágio se apresenta como um ponto negativo do estágio. Esta falta de apoio verifica-se na indiferença (1), na relação (1), no acompanhamento inadequado (1), na falta de acompanhamento (2), na falta de

apoio (3), na falta de comunicação (1), na falta de orientação (2), na falta de observação (1), no não acompanhamento (1) e, por fim, no pouco contato.

Quadro 39 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta - Subcategoria: ausência de apoio da orientadora

Categoria: aspetos negativos do estágio																	
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos															Total
		1	2	4 5	52	81	83	85	107	108	112	132	133	135	138	140	
Ausência de apoio do Orientador	A Indiferença															1	1
	A relação						1										1
	Acompanhamento inadequado					1											1
	Falta de acompanhamento							1					1				2
	Falta de apoio			1	1							1					3
	Falta de comunicação		1														1
	Falta de Orientação								1						1		2
	Não foi observar											1					1
	O não acompanhamento da orientadora													1			1
	Pouco contacto	1															1

No quadro 40 observa-se que cinco sujeitos da investigação apontam a falta de interesse dos alunos também como ponto negativo do estágio, sustentada nos indicadores desinteresse, falta de colaboração e falta de empenho dos alunos.

Quadro 40 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário - Questão aberta – Subcategoria: ausência de interesse dos alunos

Categoria: aspetos negativos do estágio							
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos					Total
		23	54	94	109	121	
Ausência de interesse dos alunos	Desinteresse	1	1				2
	Falta de colaboração			1			1
	Falta de empenho				1	1	2

Por último, em relação aos aspetos negativos e como pode ser observado no quadro 41, doze sujeitos da investigação referiram-se ao pouco tempo para a realização do estágio como um fator negativo para a formação dos professores, suportado nos indicadores: estágio insuficiente, pouco tempo, tempo curto, tempo insuficiente e tempo limitado.

Quadro 41 - Análise dos dados do bloco 8 do questionário – Questão aberta - Subcategoria: fator tempo

Categoria: Aspetos negativos do estágio														
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos												Total
		05	10	63	68	69	70	73	84	109	117	127	141	
Fator tempo	Estágio insuficiente										1			1
	Pouco tempo						1	1		1				3
	Tempo curto								1			1	1	3
	Tempo insuficiente		1											1
	Tempo limitado	1		1	1	1								4

4.7.2. Categoria: Aspetos positivos

No quadro 42, em relação à categorização dos aspetos positivos do estágio, como já referido anteriormente, temos a inserção na realidade escolar e a vivência com os alunos.

Quadro 42 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta – Subcategoria: Inserção na realidade da escola

Categoria: aspetos positivos														
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos												Total
		02	22	23	25	31	46	50	52	60	65	84		
Inserção na realidade escolar	Contacto	1		1	1									3
	Experiência		1			1		1	1		1	1		6
	Pôr em prática						1							1
	Realidade										1			1

Podemos verificar que onze sujeitos fizeram referência à possibilidade que o estágio oferece de entrar em contato com a realidade escolar. Como indicadores encontramos o contacto, a experiência, o pôr em prática e a realidade contextual.

No quadro 43, podemos certificar que seis sujeitos fizeram referência à interação com os alunos como ponto positivo do estágio, sobretudo com os indicadores contactos e interação com os alunos.

Quadro 43 - Análise dos dados do bloco oito do questionário - Questão aberta – Subcategoria: convivência com os alunos

Categoria: aspetos positivos								
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total
		03	05	12	14	27	31	
Convivência com os alunos	Contactos	1				1		2
	Interação		1	1	1		1	4

4.7.3. Síntese dos aspetos positivos e negativos

Constatámos, na análise de conteúdo do bloco 8 do questionário, que os professores estagiários que responderam a este bloco fizeram referência a aspetos negativos do estágio, tais como: ausência de apoio da escola, ausência de apoio do orientador, ausência de interesse dos alunos e fator tempo. Em relação aos aspetos positivos, os professores estagiários fizeram referência à inserção na realidade escolar e à convivência dos alunos.

Em relação à ausência de apoio por parte da escola apurámos como indicadores a ausência de receptividade, a falta de apoio, a falta de compromisso, a falta de recursos e, por fim, a falta de disponibilidade. A falta de apoio por parte do orientador verifica-se na indiferença, na relação orientador/estagiário, no acompanhamento inadequado, na falta de acompanhamento, na falta de apoio, na falta de comunicação, na falta de orientação, na falta de observação, no não acompanhamento da orientador e, por fim, no pouco contato. A falta de interesse dos alunos é sustentada nos indicadores de desinteresse, falta de colaboração e falta de empenho dos alunos. O pouco tempo para realização do estágio

dos professores é suportado nos indicadores de estágio insuficiente, no pouco tempo, no tempo curto, no tempo insuficiente e no tempo limitado.

Em relação aos aspetos positivos do estágio temos a inserção na realidade escolar e a convivência com os alunos. Em relação ao facto de o estágio oferecer possibilidades para entrar em contacto com a realidade escolar temos como indicadores o contacto, a experiência, o pôr em prática e a realidade contextual e no que diz respeito à convivência com os alunos surgem os indicadores contactos e interação com os alunos.

Conclusões e recomendações

Na linha do que vivenciámos e refletimos enquanto estagiária de um curso de formação de professores na UEPB e de acordo com o aprofundamento realizado no curso de mestrado em supervisão pedagógica na UC, verificámos, na fundamentação teórica apresentada na primeira parte desta dissertação, que o estágio supervisionado ocupa um lugar relevante na formação dos docentes e no seu desenvolvimento profissional. Isto porque interfere de forma decisiva na prática pedagógica do futuro professor, possibilitando ao estagiário uma aproximação à realidade da profissão e ao seu futuro campo de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula, num contexto que se requer reflexivo e apoiado por uma supervisão adequada.

Nesta etapa, serão apresentadas as principais conclusões do nosso estudo, tendo em conta os objetivos, as questões e as hipóteses de investigação, face à análise e discussão dos resultados. Seguidamente, salientaremos algumas possíveis contribuições do estudo para a formação de professores, em particular, na UEPB. Finalizaremos com algumas sugestões para trabalhos futuros que pretendam aprofundar esta temática.

De acordo com a análise dos resultados decorrentes do nosso estudo empírico chegámos às seguintes conclusões:

- Em relação à formação e à preparação para o exercício profissional, os professores estagiários entendem que o curso deveria formar para os contextos escolares e não escolares, no entanto, acham que com a formação obtida estão preparados para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina específica e que com a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia estão preparados para lecionar os conteúdos da área curricular. Consideram assim que o curso oferece uma boa formação teórica,

científica e técnica para a sua futura atuação, que a formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina, e que permite, apesar de tudo, enfrentar os desafios da prática pedagógica. Porém, os resultados demonstram que os estagiários sentem que a formação obtida não é suficiente para lidar com os problemas da sala de aula, na resposta aos diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Também referem que a estrutura curricular do curso de Professores não abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente. Em suma, parece que a aquisição de conteúdos específicos é o aspecto central da formação nos cursos de professores analisados.

Em relação à nossa hipótese de trabalho 1 (*a formação e a preparação para o exercício profissional privilegiadas nos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente nos Campus de Guarabira e de Campina Grande, são percebidas de forma diferente em função da experiência prévia e da idade do professor estagiário*), podemos afirmar que os professores estagiários que têm experiência prévia concordam em maior percentagem que a sua formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica e concordam em maior percentagem que com a formação obtida no âmbito da didática e da metodologia ficaram preparados para lecionar os conteúdos da área curricular. Concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção dos professores estagiários acerca das variáveis dependentes da formação e preparação para o exercício profissional em função da sua idade (idade agrupada).

- Em relação à metodologia e competência dos formadores, os professores estagiários entendem que as atividades académicas, científicas e culturais devem estar incluídas no processo de formação dos professores (diferença estatisticamente significativa tendo em conta os Campus de Guarabira e de Campina Grande, testando a hipótese 2 - *a metodologia e competências dos formadores dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba são vistas de forma desigual em função da frequência dos professores estagiários do Campus de Guarabira e de Campina Grande*). Avançam que os professores formadores devem ter experiência no ensino médio e fundamental e devem demonstrar possuir domínio dos conteúdos ministrados. Afirmam que os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares e que abordam as disciplinas

ministradas no curso fazendo integração entre teoria e prática nos aspectos da realidade educativa.

- Em relação ao estágio e à prática pedagógica, os professores estagiários reconhecem que, no curso, não houve preocupação de todos os professores na preparação dos alunos para o estágio. Por outro lado, no âmbito deste, não se sentiram intrusos na escola onde realizaram o estágio e consideram que não foi sobre aproveitada a sua presença na escola e, por isso, não foram desviados da proposta de estágio. Também pensam que o professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu a realização de propostas pedagógicas inovadoras e que o professor responsável pela prática pedagógica gerou momentos para reflexão da ligação teoria/prática, recriando novos conhecimentos.

Testando a nossa hipótese de trabalho 3 (*a experiência e a prática pedagógica dos professores estagiários dos cursos da Universidade Estadual da Paraíba, nomeadamente nos Campus de Guarabira e de Campina Grande, são condicionadas pela experiência anterior e pela idade desses professores*), são os professores estagiários que não tiveram experiência prévia os que, em maior percentagem, *concordam* e *concordam totalmente* que, durante a realização do estágio, se sentiram “intrusos” no interior da escola. Por seu lado, são os professores estagiários mais novos, do grupo de idade [20-22], a considerarem em maior percentagem que o professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos. Constatámos ainda que os professores estagiários do Campus de Guarabira discordam totalmente, em maior percentagem, que o professor responsável pela prática pedagógica tenha criado momentos para a reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.

- Em relação ao trabalho conjunto do estagiário com o professor orientador e à importância que as atividades deveriam ter, os professores estagiários referem, por ordem decrescente, as seguintes tarefas conjuntas: elaboração dos planos de aula, reflexão sobre a ética profissional da docência, reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa, reflexão sobre a ação ou prática desenvolvida, preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina, seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos, preparação ao nível da didática dos conteúdos, procura de soluções para os problemas, elaboração dos materiais de avaliação e

comentário às aulas do estagiário. Em relação à importância que essas atividades efetivamente tiveram, consideram, por ordem decrescente, a reflexão sobre a ética profissional da docência, a reflexão sobre a ação/prática desenvolvida, a elaboração dos planos de aula, o comentário às aulas do estagiário, a preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina, a reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa, a preparação ao nível da didática dos conteúdos, a procura de soluções para os problemas encontrados, a elaboração dos materiais de avaliação, a seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos e a reflexão sobre as outras funções que não as letivas.

Considerando a hipótese de trabalho 4 (*a percepção dos professores estagiários sobre o que deveria ser a importância das atividades do trabalho conjunto com o professor orientador difere significativamente da importância efetiva que tiveram nesse trabalho conjunto*), constatámos que existe uma diferença estatisticamente significativa entre aquilo que os professores estagiários pensam em relação à importância das atividades do trabalho conjunto e a importância para o processo de estágio que efetivamente lhes atribuem, no que diz respeito à seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos, à elaboração dos planos de aulas, à procura de soluções para os problemas encontrados, à preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina, à procura de soluções para os problemas encontrados, à preparação ao nível da didática dos conteúdos, à reflexão sobre as outras funções que não as letivas, à reflexão sobre a ação/prática desenvolvida, à reflexão sobre a ética profissional da docência e ao comentário às aulas do estagiário.

- Em relação aos problemas e dificuldades experimentados na prática pedagógica, a maioria dos professores estagiários considera experimentar dificuldades/ problemas na sua prática pedagógica, nomeadamente na relação com os alunos da sala de aula da escola, no facto de enfrentarem os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, no choque com a realidade escolar, no controlo/domínio da turma, na falta de conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado, na relação com o(a) professor(a) da sala de aula da escola, na falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas, na dificuldade no planeamento das aulas, na insegurança face à docência, no número elevado de alunos nas aulas, na falta de material para as aulas, na indisciplina e na agitação dos alunos e na falta de espaço físico para as aulas.

Constatámos que os professores estagiários transportam muitas dificuldades/problemas vivenciados na prática pedagógica. São os professores estagiários que têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, como *totalmente importante* esta dificuldade/problema e os que não têm experiência a considerarem, em maior percentagem, como *muito importante*. Por outro lado, são os professores estagiários que não têm experiência prévia a considerar, em maior percentagem, *nada importante* ou *pouco importante* a presença de pessoas estranhas na aula. De acordo com os resultados apresentados não existem diferenças estatísticas significativas nas diferenças das médias das variáveis dependentes em função dos grupos de idade, ou seja, a idade não é determinante para se avaliar de forma diferenciada os problemas/dificuldades vivenciados na prática pedagógica pelo professor estagiário. Em suma, a nossa hipótese de trabalho 5 (*a experiência docente anterior e a idade estão relacionadas com as dificuldades e os problemas vivenciados pelos professores estagiários na prática pedagógica desenvolvida no processo de formação*), não se confirmou.

- Em relação à satisfação com a realização do estágio profissional, os professores estagiários apresentam da seguinte forma o seu grau de satisfação: primeiro com o estágio como espaço de crescimento de aprendizagens; segundo, com o estágio como clarificação da escolha da profissão; terceiro, com a adaptação à profissão docente; quarto, com o estágio enquanto realização profissional e pessoal; quinto, com o estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional; sexto, com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio; sétimo, com o acompanhamento do professor cooperante da sala de aula; oitavo, com a articulação entre estagiários e orientadores e nono, com o acompanhamento do orientador. Apesar destas fontes de satisfação, os professores estagiários sentem-se menos satisfeitos com os recursos disponibilizados pela Escola e pela Universidade e com o apoio emocional por parte dos orientadores. Ou seja, os professores estagiários mostram satisfação, na sua maioria, com todas as atividades relacionadas com o estágio, mas insatisfação com os recursos disponíveis e o apoio emocional por parte das instituições às quais estão ligados durante a realização do estágio.

Constatámos, tendo em conta a hipótese de trabalho 6 (*a idade, a experiência docente prévia e o campus frequentado interferem no grau de satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular e na apreciação da sua importância para o seu futuro docente*) que são os professores estagiários mais velhos a manifestarem um maior grau de satisfação com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio. Por seu lado, os professores estagiários mais velhos e mais novos manifestam um maior grau de satisfação com a articulação entre os estagiários e os orientadores e um maior grau de satisfação com o acompanhamento do professor orientador, sendo que os professores do grupo de idade intermédio [23-25 anos] se mostram já algo insatisfeitos com esse acompanhamento. Os professores com experiência prévia dizem-se sentir mais satisfeitos com a adaptação à profissão docente e sentem-se mais satisfeitos com a adaptação ao contexto escolar de realização do estágio, com o estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional, com o estágio enquanto realização profissional e pessoal e com estágio como clarificação da escolha da profissão. Finalmente, são os professores estagiários do Campus de Guarabira que se dizem mais satisfeitos com o acompanhamento do professor cooperante da sala de aula.

- Em relação a outros aspetos do estágio, (análise de conteúdo da questão de resposta aberta do bloco 8 do questionário) constatámos que os professores estagiários que responderam a este bloco fizeram referência a aspetos negativos do estágio, tais como: ausência de apoio da escola, ausência de apoio do orientador, ausência de interesse dos alunos e fator tempo. Em relação a aspetos positivos, os professores estagiários referiram a inserção na realidade escolar e a convivência com os alunos.

Apesar dos resultados do nosso estudo serem em larga medida favoráveis, recomendamos que a supervisão pedagógica necessita de um maior investimento por parte da Universidade e das instituições que acolhem os professores estagiários para a realização da sua prática pedagógica, nomeadamente um reforço do papel do supervisor.

Pensando na possibilidade de estudos futuros nesta temática e eventualmente no mesmo contexto, parece-nos que importa desencadear outros aspetos de pesquisa e de

trabalho que aprofundem mais as problemáticas que os nossos resultados permitiram começar a desvendar. Pensamos que será importante, nomeadamente, incidir sobre os modelos e as práticas de formação noutras contextos que poderiam contribuir para melhorar a formação continuada de professores e o funcionamento do estágio curricular nesta Universidade.

De salientar que nem o tempo disponível nem a distância possibilitaram, por exemplo, que a metodologia quantitativa que foi utilizada neste estudo fosse complementada com uma metodologia qualitativa mais centrada em estudos de casos individuais. De facto, a utilização da entrevista, por exemplo, poderia ter-nos permitido compreender melhor e com mais profundidade, os problemas, as dificuldades e as expectativas que os professores estagiários vivenciam efetivamente no desenvolvimento das suas atividades de estágio. Também a observação direta das práticas supervisivas seria interessante, bem como a investigação dos perfis, concepções, percepções e atitudes dos supervisores.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (1ª Ed). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação pedagógica*. Aveiro: Edições Cidine.
- Alarcão, I. (1996) (Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In Alarcão I. et al. *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 9-40.
- Alarcão, I. (2001) *Compreendendo e construindo a profissão de professor - Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª Ed). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008) *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009) *Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência*. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, p. 119-128.
- Alves, A. I. D. M. (2008) *A supervisão pedagógica: Da interação à construção de identidades profissionais - Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação (Investigação Educacional II)*. Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação. *Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*.

- Azevedo, M. A. R. e Andrade, M. F. R. (2011) *O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.147-16.
- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. D. S. e Silva, M. F. P. (2011) *A prática docente mediada pelo estágio supervisionado*. Universidade Federal de Campina Grande. Revista: atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, maio/agosto.
- Candau, V. M. (1993) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- Caires, S. e Almeida, Leandro S. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos, estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. Revista Psico-USF, v. 8, n. 2, p. 145-153, Jul./Dez. 2003.
- Campos, B. P. (1995) *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Carvalho, M. E. (2005) *A formação de professores reflexivos – Perspetivas de orientadores de estágio*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Cavaco, M. H. (1993) *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- Cavaco, M. H. (1995) *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, p.155-191.
- Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acedido em 27 de junho de 2013 às 23:20h.
- Contreras, J. A. (2002) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. (2011) *Metodologia de investigação em ciência sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Damião, H. M. (2008) *Ensino e formação de professores: De perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Universidade de Coimbra.
- Day, C. (1999) *Desenvolvimento profissional de professores: O desafio da aprendizagem permanente*. Porto – Portugal: Porto Editora.
- Decreto 87.497 - <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1982/87497.htm>. Acedido em 27 de junho de 2013 às 22:48h.

- Demo, P. (2002). *Desafios modernos da educação*. (10º ed.) Petrópolis: Vozes.
- Diário da República - <http://www.dre.pt/pdf1s/1992/11/272A00/53875390.pdf>. Acedido em 27 de junho de 2013 às 22:10h.
- Dubar, C. (2005) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Esteves, M. (2002) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, M. C. S. G. (s/d) *Escolha profissional e prática docente: O discurso de professores do ensino superior privado*. GT: Didática / n.04.
- Flores, M. A. e Flores. M. (1998) *O professor: Agente de inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998. ISBN 972-8098-33-2. p. 79-100.
- Flores, M. A. (1999) *(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, p. 171-204.
- Flores, M. A. (2000) *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2010) *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188.
- Freire, P. (2001) *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos avançados, São Paulo: v. 15, n. 42, p. 259-268.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (31ª Ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (33ª Ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, A. M. (2001) *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Comunicação apresentada no Colóquio Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Letras.
- Gatti, B. (2010) *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n 113, p. 1355-1379.

- Gómez, A. P. O. (1992) *O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hall, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11^a Ed.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hill, M. e Hill, A. (2000) *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Huberman, M. (1992) *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, p. 31-61.
- Lei de diretrizes e bases da educação <http://www.slideshare.net/estudiantespanol/lei-de-diretries-educao-nacional-n-9394-96>. Acedido em 23 de Junho de 2013.
- Levin J e Fox J. (2004) *Estatística para ciências sociais*. (9^a Ed.). S. Paulo: Pearson, Prentice Hall.
- Marcelo, C. (1999) *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009) *Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. n.º 8, jan/abr 09 p. 7,22.
- Martinez, L. e Ferreira, A. (2007) *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Maio, N. ; Silva, H. S. ; Loureiro, A. (2010) *A supervisão: Funções e competências do supervisor. Supervision: Functions and skills of the Supervisor*. Instituto Politécnico de Bragança. EDUSER: Revista de educação, vol. 2. Supervisão Pedagógica.
- Ministério da educação – Conselho Nacional de Educação <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acedido em 23 de Junho de 2013.
- Mizuakami, M. G. N. (1986) *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Morin, E. (2008) *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nascimento, M. A (2002) *A construção da identidade profissional na formação de professores*. Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra.

- Nascimento, M.A. (2005) *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 39 (3), p. 169-182.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992) *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.
- Nóvoa, A. Et. al. (Coord). 1995. *Os professores e a sua formação*. (2ª Ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.) (2007) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay e Wagner (2001) *Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação*. In: Perrenoud, P. Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. (orgs.). *Formando professores profissionais: que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed. p. 135-159.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Charlier, E. (2008) *Formando professores profissionais*. São Paulo: Editora Artimed.
- Pacheco, J. e Flores, M. A. (1999) *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pereira, J. (1999) *Formação de profissionais da educação*. Campinas: Revista Educação e Sociedade, nº 68, 2ª Edição.
- Pestana M. e Gageiro J. (2003) *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (3ª Ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimenta, S. G. (1994) *O estágio na formação de professores: Unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S. G. (Org.): *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp. 15-34.
- Pimenta, S. G.(2002) *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. São Paulo: Cortez. p.15-34.
- Pimenta, S.G. e Lima, M.S.L. (2004) *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G. Lima, M. S. L. (2005/2006). *Estágio e docência: Diferentes concepções*. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24.
- Presidência da República Casa Civil – Nova Lei do Estágio
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm.
Acedido em 23 de Junho de 2013, às 17:40h.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- Sá- Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá Chaves, I. (2000) *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Santos, M. A. e Brandão M. I. S. (s/ data) *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças*.
- Schmall, A.V. et al. (2006) *Limites e possibilidades do estágio curricular no processo de formação inicial de professores*. In: Dias, M.F.S.; Souza, S.C.; Seara, I.C. (Org). *Formação de professores: experiências e reflexões*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, p. 65-76.
- Schön, D. (1997) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Souza, G. A. D. B. (2007) *Contributos para o estudo da formação inicial do professor: Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Tese de doutoramento em educação. Universidade do Minho.
- Souza, D. B. (2009) *Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial*. Revista Multidisciplinar. Uniesp.
- Tardif, M. Lessard, C. e Lahaye, L. (1991) *Os professores face ao saber: Um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e educação: Porto Alegre.
- Tardif, M. (2000) *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério*. In: Revista Brasileira de Educação, 13, Jan/Fev/Mar/Abr. p. 9-23.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. (2ª Ed). Petrópolis: Vozes,

Tavares, J. (1993) *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo I - Questionário



Questionário

Percepções dos professores estagiários sobre a sua formação inicial

Nota Introdutória

A presente investigação insere-se no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em curso na Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob a Orientação da Prof.^a Doutora Maria Augusta Nascimento e **incide sobre as percepções dos professores estagiários relativamente à sua formação inicial.**

A aplicação do presente questionário obedece às regras de autorização e de anonimato, por isso, asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, que servirão unicamente a finalidade desta investigação: *conhecer as percepções e as dificuldades dos professores estagiários, no âmbito da sua Formação Inicial e contribuir com propostas para melhorar a qualidade do processo de formação dos professores estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba.*

Para preenchimento do questionário, siga as instruções de cada bloco de perguntas e escreva apenas no espaço destinado para esse fim. Solicitamos ainda que, ao responder ao questionário, tenha em consideração que é relevante, num estudo deste género, obter informação o mais completa e detalhada possível. Gostaríamos de ressaltar que serão resguardadas as identidades dos respondentes, não sendo, portanto necessário assinar, pois os dados coletados serão analisados obedecendo a um procedimento de absoluto sigilo. Antes de começar a responder, por gentileza, leia todo o questionário.

1. Dados sociodemográficos e profissionais dos professores estagiários

1. Sexo:

Masc.		Fem.	
-------	--	------	--

2. Idade: _____ anos.

3. Experiência docente prévia:

Sim		Não	
-----	--	-----	--

4. Considera-se um aluno:

Excelente		Bom		Médio		Fraco	
-----------	--	-----	--	-------	--	-------	--

5. Frequenta o Curso de Licenciatura em _____
no campus de _____ da UEP/BRASIL.

6. Optou por fazer este Curso de Licenciatura por:

Vocação	<input type="checkbox"/>	Influência familiar ou de professor	<input type="checkbox"/>	Falta de opção em outras áreas	<input type="checkbox"/>	Por outros motivos	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

7. Considera que são boas as possibilidades de empregabilidade após o término do curso:

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Instruções de preenchimento para as questões dos grupos 2, 3 e 4 que se seguem:

<p>a) Para cada um dos itens, há cinco respostas possíveis;</p> <p>b) Os parâmetros que estamos considerando são os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se a resposta for DISCORDO TOTALMENTE, marque 1; • Se a resposta for DISCORDO, marque 2; • Se a resposta for INDECISO, marque 3; • Se a resposta for CONCORDO, marque 4; • Se a resposta for CONCORDO TOTALMENTE, marque 5; <p>c) Deverá marcar a resposta que lhe parecer mais verdadeira, sendo uma só para cada questão;</p>

2. Dados sobre formação/preparação para o exercício profissional

1- A estrutura curricular do curso de Professores abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	(1) (2) (3) (4) (5)
2- O curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação.	(1) (2) (3) (4) (5)
3- O curso de Professor deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	(1) (2) (3) (4) (5)
4- Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	(1) (2) (3) (4) (5)
5- A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	(1) (2) (3) (4) (5)
6- A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	(1) (2) (3) (4) (5)
7- A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	(1) (2) (3) (4) (5)
8- Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	(1) (2) (3) (4) (5)
9- A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	(1) (2) (3) (4) (5)

3. Dados sobre metodologia e competência dos formadores

1- Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspetos da realidade educativa.	① ② ③ ④ ⑤
2- Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar.	① ② ③ ④ ⑤
3- Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	① ② ③ ④ ⑤
4- Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	① ② ③ ④ ⑤
5- Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio.	① ② ③ ④ ⑤
6- A formação de Professores deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	① ② ③ ④ ⑤

4. Dados sobre estágio/prática pedagógica

1- Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	① ② ③ ④ ⑤
2- Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	① ② ③ ④ ⑤
3- O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	① ② ③ ④ ⑤
4- Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	① ② ③ ④ ⑤
5- O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	① ② ③ ④ ⑤

5. Dados sobre o trabalho com o Professor Orientador

Da lista de atividades que devem fazer parte do trabalho conjunto dos estagiários com o professor orientador, classifique-as, de acordo com a **importância que deveriam ter** e a **importância que efetivamente tiveram**, considerando os seguintes parâmetros:

1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Importante	4. Muito importante	5. Totalmente importante
-----------------------	------------------------	------------------	------------------------	-----------------------------

Atividades do trabalho conjunto Estagiário/Professor orientador	Importância que deveriam ter	Importância efetiva que tiveram
1. Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤

2. Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
3. Elaboração dos planos de aula	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
4. Elaboração dos materiais de avaliação	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
5. Comentário às aulas do estagiário	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
6. Preparação ao nível da didática dos conteúdos	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
7. Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
8. Procura de soluções para os problemas encontrados	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
9. Reflexão sobre as outras funções que não as letivas	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
10. Reflexão sobre a ética profissional da docência	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤
11. Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤

6. Avaliação dos problemas e dificuldades vivenciados na prática pedagógica

Avalie de acordo com a escala proposta os problemas/dificuldades vivenciados na prática pedagógica do seu estágio.

1. Nada importante	2. Pouco importante	3. Nem muito nem pouco importante	4. Muito importante	5. Totalmente importante
1- A indisciplina e a agitação dos alunos				① ② ③ ④ ⑤
2- A falta de espaço físico para as aulas				① ② ③ ④ ⑤
3- A falta de controle/domínio da turma pelo estagiário				① ② ③ ④ ⑤
4- A falta de material para as aulas				① ② ③ ④ ⑤
5- A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas				① ② ③ ④ ⑤
6- A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado				① ② ③ ④ ⑤
7- A dificuldade do estagiário no planeamento das aulas				① ② ③ ④ ⑤
8- O choque do estagiário com a realidade escolar				① ② ③ ④ ⑤
9- A insegurança do estagiário na docência				① ② ③ ④ ⑤
10- Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem				① ② ③ ④ ⑤
11- O número elevado de alunos nas aulas				① ② ③ ④ ⑤
12- A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula				① ② ③ ④ ⑤
13- A relação com o(a) Professor(a) da sala de aula da escola				① ② ③ ④ ⑤
14- Relação com os alunos da sala de aula da escola				① ② ③ ④ ⑤

7. Satisfação com a experiência de realização do estágio curricular

Tendo em conta a escala que se segue, defina o seu grau de satisfação com a experiência de realização do estágio curricular do seu curso de licenciatura.

1. Insatisfação total	2. Insatisfação	3. Nem satisfeito nem insatisfeito	4. Satisfação	5. Satisfação total
--------------------------	--------------------	--	------------------	------------------------

1- Adaptação à profissão docente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2- Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3- Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4- Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5- Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6- Articulação entre estagiários e orientadores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7- Acompanhamento do orientador	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8- Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 - Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10- Estágio enquanto realização profissional e pessoal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11- Estágio como clarificação da escolha da profissão	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

8. Outros aspectos do estágio profissional

Outros aspectos da sua experiência de professor estagiário que considere mais significativos:

Aspetos negativos	Aspetos positivos

Obrigada pela colaboração prestada que se tornou importante para o trabalho a desenvolver comprometendo-nos a utilizar a informação que nos forneceu apenas para os propósitos do estudo.

Anexo II - Quadros

Quadro I - Homogeneidade das variâncias - Formação e preparação para o exercício profissional*Grupo de Idade

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.A estrutura curricular do curso abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	2,031	2	140	,135
2.O curso oferece uma boa formação teórica, científica e técnica para futura atuação.	,373	2	140	,689
3.O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares.	2,865	2	140	,060
4.Considero que a minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	2,658	2	140	,051
5.A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	,673	2	140	,512
6.A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	2,930	2	140	,062
7.A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	,541	2	140	,583
8.Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos curriculares da disciplina.	1,932	2	140	,149
9.A formação obtida no âmbito da didática e da metodologia preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular.	1,055	2	140	,351

Quadro II - Homogeneidade das variâncias – Dados sobre estágio/prática pedagógica*Grupo de Idade

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	,372	2	140	,690
Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	,500	2	140	,608
O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	2,890	2	140	,059
Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	,194	2	140	,824
O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	2,796	2	140	,054

Quadro III - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Campus frequentado – Estatísticas de grupo

Estatísticas de grupo					
	Campus frequentado	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	Campus de Guarabira	74	2,47	1,295	,151
	Campus de campina Grande	69	2,48	1,158	,139
Durante o estágio você se sentiu um (a) “intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio.	Campus de Guarabira	74	2,92	1,280	,149
	Campus de campina Grande	69	2,87	1,248	,150
O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	Campus de Guarabira	74	3,14	1,338	,156
	Campus de campina Grande	69	3,54	1,051	,127
Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	Campus de Guarabira	74	2,20	1,170	,136
	Campus de campina Grande	69	2,49	1,080	,130
O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	Campus de Guarabira	74	3,53	1,263	,147
	Campus de campina Grande	69	3,38	1,261	,152

Quadro IV - Dados sobre estágio/prática pedagógica*Campus frequentado Teste t

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
1. Houve preocupação de todos os professores do curso na preparação dos alunos para o estágio.	Variações iguais assumidas	3,114	,080	-,026	141	,980	-,005	,206	-,413	,402
	Variações iguais não assumidas			-,026	140,761	,979	-,005	,205	-,411	,400
2. Durante o estágio você se sentiu um (a) "intruso (a)" no interior da escola onde realiza o estágio.	Variações iguais assumidas	,530	,468	,233	141	,816	,049	,212	-,369	,468
	Variações iguais não assumidas			,233	140,713	,816	,049	,211	-,369	,467
3. O professor responsável pela prática pedagógica criou momentos para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	Variações iguais assumidas	7,595	,007	-1,984	141	,049	-,401	,202	-,801	-,001
	Variações iguais não assumidas			-2,000	137,140	,047	-,401	,201	-,798	-,005
4. Foi aproveitada a presença do estagiário na escola para realizar outras tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	Variações iguais assumidas	,451	,503	-1,537	141	,126	-,290	,189	-,663	,083
	Variações iguais não assumidas			-1,542	140,985	,125	-,290	,188	-,662	,082
5. O professor cooperante da sala de aula da escola favoreceu-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	Variações iguais assumidas	,203	,653	,711	141	,478	,150	,211	-,267	,568
	Variações iguais não assumidas			,711	140,327	,478	,150	,211	-,267	,568

Quadro V - Homogeneidade das variâncias – Avaliação dos professores dos problemas vivenciados na prática pedagógica*Grupo de Idade

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
A indisciplina e a agitação dos alunos	2,176	2	140	,117
A falta de espaço físico para as aulas	3,154	2	140	,046
A falta de controle/domínio da turma pelo estagiário	1,802	2	140	,169
A falta de material para as aulas	,863	2	140	,424
A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	1,540	2	140	,218
A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	2,878	2	140	,060
A dificuldade do estagiário no planejamento das aulas	3,282	2	140	,040
O choque do estagiário com a realidade escolar	1,515	2	140	,223
A insegurança do estagiário na docência	,355	2	140	,702
Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	,052	2	140	,950
O número elevado de alunos nas aulas	,964	2	140	,384
A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	,737	2	140	,480
A relação com o (a) Professor(a) da sala de aula da escola	,320	2	140	,727
Relação com os alunos da sala de aula da escola	,474	2	140	,623
Adaptação à profissão docente	,101	2	140	,904

Quadro VI - Avaliação dos professores e dificuldades vivenciados na prática pedagógica*Grupo de Idade - ANOVA

ANOVA						
		Soma dos	df	Média dos	F	Sig.
		Quadrados		Quadrados		
A indisciplina e a agitação dos alunos	Entre Grupos	1,877	2	,938	,813	,446
	Nos grupos	161,675	140	1,155		
	Total	163,552	142			
A falta de espaço físico para as aulas	Entre Grupos	,189	2	,095	,077	,926
	Nos grupos	171,881	140	1,228		
	Total	172,070	142			
A falta de controle/domínio da turma pelo estagiário	Entre Grupos	,242	2	,121	,126	,881
	Nos grupos	133,912	140	,957		
	Total	134,154	142			
A falta de material para as aulas	Entre Grupos	,088	2	,044	,031	,969
	Nos grupos	196,388	140	1,403		
	Total	196,476	142			
A falta de interesse/resistência dos alunos face às atividades propostas	Entre Grupos	,600	2	,300	,279	,757
	Nos grupos	150,393	140	1,074		
	Total	150,993	142			
A falta de conhecimento do estagiário sobre o conteúdo a ser ministrado	Entre Grupos	2,895	2	1,448	,922	,400
	Nos grupos	219,762	140	1,570		
	Total	222,657	142			
A dificuldade do estagiário no planejamento das aulas	Entre Grupos	4,332	2	2,166	1,949	,146
	Nos grupos	155,570	140	1,111		
	Total	159,902	142			
O choque do estagiário com a realidade escolar	Entre Grupos	3,803	2	1,901	2,237	,111
	Nos grupos	119,022	140	,850		
	Total	122,825	142			
A insegurança do estagiário na docência	Entre Grupos	1,565	2	,783	,678	,509
	Nos grupos	161,554	140	1,154		
	Total	163,119	142			
Os alunos em diferentes níveis de aprendizagem	Entre Grupos	1,164	2	,582	,746	,476
	Nos grupos	109,270	140	,780		
	Total	110,434	142			
O número elevado de alunos nas aulas	Entre Grupos	5,229	2	2,615	2,108	,125
	Nos grupos	173,610	140	1,240		
	Total	178,839	142			
A presença de pessoas estranhas (professor(a) da turma) no local da aula	Entre Grupos	5,272	2	2,636	1,732	,181
	Nos grupos	213,091	140	1,522		
	Total	218,364	142			
A relação com o (a) Professor(a) da sala de aula da escola	Entre Grupos	3,703	2	1,852	1,813	,167
	Nos grupos	142,954	140	1,021		
	Total	146,657	142			
Relação com os alunos da sala de aula da escola	Entre Grupos	,038	2	,019	,025	,976
	Nos grupos	107,347	140	,767		
	Total	107,385	142			
Adaptação à profissão docente	Entre Grupos	1,811	2	,905	1,184	,309
	Nos grupos	107,001	140	,764		
	Total	108,811	142			

Quadro VII - Satisfação dos professores estagiários com experiência de realização do estágio curricular *Experiência prévia

Estatísticas de grupo					
	Experiência docente prévia	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
1.Adaptação à profissão docente	Sim	63	4,05	,705	,089
	Não	80	3,46	,913	,102
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	Sim	63	3,86	,669	,084
	Não	80	3,50	,712	,080
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	Sim	63	3,97	,761	,096
	Não	80	3,40	,949	,106
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	Sim	63	3,37	1,140	,144
	Não	80	3,24	1,022	,114
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	Sim	63	4,06	,859	,108
	Não	80	3,85	,731	,082
6.Articulação entre estagiários e orientadores	Sim	63	3,41	1,116	,141
	Não	80	3,36	1,046	,117
7.Acompanhamento do orientador	Sim	63	3,17	1,144	,144
	Não	80	3,35	1,202	,134
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	Sim	63	3,62	1,069	,135
	Não	80	3,51	1,079	,121
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	Sim	63	2,86	1,242	,157
	Não	80	2,86	1,220	,136
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	Sim	63	3,94	,914	,115
	Não	80	3,55	1,005	,112
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	Sim	63	4,00	1,016	,128
	Não	80	3,66	,980	,110

Quadro VIII - Satisfação dos professores estagiários com a experiência de realização do estágio curricular *Campus frequentado – Estatística de Grupo

Estatísticas de grupo					
	Campus frequentado	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Adaptação à profissão docente	Campus de Guarabira	74	3,81	,788	,092
	Campus de campina Grande	69	3,62	,956	,115
Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	Campus de Guarabira	74	3,68	,724	,084
	Campus de campina Grande	69	3,64	,707	,085
Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	Campus de Guarabira	74	3,73	,849	,099
	Campus de campina Grande	69	3,57	,977	,118
Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	Campus de Guarabira	74	3,30	1,131	,132
	Campus de campina Grande	69	3,29	1,016	,122
Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	Campus de Guarabira	74	3,95	,842	,098
	Campus de campina Grande	69	3,94	,745	,090
Articulação entre estagiários e orientadores	Campus de Guarabira	74	3,45	1,160	,135
	Campus de campina Grande	69	3,32	,978	,118
Acompanhamento do orientador	Campus de Guarabira	74	3,36	1,234	,143
	Campus de campina Grande	69	3,17	1,111	,134
Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	Campus de Guarabira	74	3,80	1,060	,123
	Campus de campina Grande	69	3,30	1,033	,124
Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	Campus de Guarabira	74	2,91	1,241	,144
	Campus de campina Grande	69	2,81	1,216	,146
Estágio enquanto realização profissional e pessoal	Campus de Guarabira	74	3,77	,915	,106
	Campus de campina Grande	69	3,67	1,053	,127
Estágio como clarificação da escolha da profissão	Campus de Guarabira	74	3,80	1,047	,122
	Campus de campina Grande	69	3,83	,969	,117

Quadro IX - Satisfação dos professores estagiários com a sua experiência de realização do estágio curricular*Campus frequentado

		Teste de Levene para igualdade de variações		teste t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Inferior	Superior
1.Adaptação à profissão docente	Variações iguais assumidas	3,453	,065	1,284	141	,201	,188	,146	-,101	,477
	Variações iguais não assumidas			1,275	132,061	,205	,188	,147	-,103	,479
2.Adaptação ao contexto escolar de realização do estágio	Variações iguais assumidas	,039	,843	,317	141	,751	,038	,120	-,199	,275
	Variações iguais não assumidas			,318	140,694	,751	,038	,120	-,198	,274
3.Estágio enquanto contribuição para o bem-estar emocional	Variações iguais assumidas	3,186	,076	1,077	141	,283	,165	,153	-,138	,467
	Variações iguais não assumidas			1,071	135,055	,286	,165	,154	-,139	,468
4.Apoio emocional às aprendizagens pelos orientadores	Variações iguais assumidas	1,235	,268	,041	141	,967	,007	,180	-,349	,364
	Variações iguais não assumidas			,041	140,807	,967	,007	,180	-,348	,363
5.Estágio como espaço de crescimento de aprendizagens	Variações iguais assumidas	,240	,625	,029	141	,977	,004	,133	-,260	,268
	Variações iguais não assumidas			,029	140,624	,977	,004	,133	-,259	,266
6.Articulação entre estagiários e orientadores	Variações iguais assumidas	3,231	,074	,706	141	,481	,127	,180	-,229	,483
	Variações iguais não assumidas			,710	139,600	,479	,127	,179	-,227	,481
7.Acompanhamento do orientador	Variações iguais assumidas	1,148	,286	,970	141	,334	,191	,197	-,198	,580
	Variações iguais não assumidas			,974	140,832	,332	,191	,196	-,197	,579
8.Acompanhamento do professor cooperante da sala de aula	Variações iguais assumidas	,333	,565	2,813	141	,006	,493	,175	,147	,839
	Variações iguais não assumidas			2,816	140,710	,006	,493	,175	,147	,839
9.Recursos disponíveis pela escola e pela Universidade	Variações iguais assumidas	,140	,709	,456	141	,649	,094	,206	-,313	,500
	Variações iguais não assumidas			,457	140,641	,649	,094	,205	-,312	,500
10.Estágio enquanto realização profissional e pessoal	Variações iguais assumidas	1,188	,278	,629	141	,530	,104	,165	-,222	,429
	Variações iguais não assumidas			,626	135,097	,532	,104	,165	-,224	,431
11.Estágio como clarificação da escolha da profissão	Variações iguais assumidas	,574	,450	-,170	141	,865	-,029	,169	-,363	,305
	Variações iguais não assumidas			-,171	140,995	,865	-,029	,169	-,362	,305

Quadro X - Matriz de categorização do questionário aberto

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Aspetos negativos do estágio	Ausência de apoio da escola	Falta de recursos	<u>Falta de recursos nas escolas</u> – S 14
		Falta de apoio	<u>Falta de apoio na escola</u> – S 19 <u>A falta de apoio</u> da professora da sala de aula da escola – S 52
		Falta de compromisso	<u>Falta de compromisso da escola</u> com o recebimento dos estagiários – S 25 <u>Ausência de recetividade da escola</u> – S 35
		Ausência de recetividade	<u>Nenhuma disponibilidade</u> da escola para ouvir as intervenções dos estagiários – S 66
		Nenhuma disponibilidade	
	Ausência de apoio da orientadora	Pouco contato	<u>Pouco contato</u> entre o professor e o orientador – S 1
		Falta de comunicação	<u>Falta de comunicação</u> estagiário/professor – S 2
		A relação	<u>A relação</u> do orientador/estagiário - S 83
		Falta de apoio	<u>Falta de apoio</u> pedagógico aos estagiários – S 45 <u>Falta de apoio</u> logístico e de manutenção – 112 <u>Falta de mais apoio e</u> orientação da orientadora do estágio – S 52 <u>Falta de orientação</u> dos professores responsáveis – S 107
		Acompanhamento inadequado	<u>Acompanhamento inadequado</u> do professor orientador – S 81 <u>Falta de acompanhamento do orientador</u> de estágio – S 85 <u>Faltou acompanhamento</u> do professor orientador – S 133 <u>O não acompanhamento</u> da orientadora – S 135 <u>Falta da presença</u> do orientador durante o estágio – S 108 A orientadora da universidade <u>não foi observar</u> as aulas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registro
Aspetos negativos do estágio	Ausência de apoio da orientadora	Não acompanhamento	ministradas pelos estagiários – S 132
		Falta de orientação	<u>Falta de orientação</u> – S 138
		Indiferença	<u>A indiferença do orientador</u> do estágio da UEPB para com os estagiários – S 140
	Ausência de interesse dos alunos	Desinteresse	<u>O desinteresse dos alunos</u> – S 23 <u>Falta de interesse</u> dos alunos da escola – S 54
		Falta de colaboração	<u>A falta de colaboração</u> de alguns alunos – S 94
		Falta de empenho	<u>Falta de empenho</u> dos alunos – S 109 <u>Falta de empenho</u> por parte dos alunos – S 121
	Fator Tempo	Tempo insuficiente	O tempo para o estágio é insuficiente – S 10
		Tempo limitado	<u>Tempo limitado/Calendário</u> sobrecarregado/apertado – S 05 O <u>curto tempo</u> disponível para o estágio – S 63 <u>Tempo de estágio curto</u> – S 68 O tempo e a carga horária do estágio é muito limitada – S 69
		Pouco tempo	<u>A duração concernente ao tempo</u> para desenvolver o estágio S – 70 <u>O pouco tempo</u> para o desenvolvimento do estágio – S 73 <u>Pouco tempo</u> para realização do estágio – S 109 <u>Estágio insuficiente</u> – S 117

Obs. S = Sujeito respondente

		Tempo curto	<p>O tempo para o estágio é curto. O estágio não deveria ser no fim do curso, quando existe uma longa carga horária teórica durante todo o curso. S - 84</p> <p>O tempo para o estágio é curto. Esse processo deveria ser desde o início do curso – S 127</p> <p>O tempo dedicado ao estágio é muito curto – S 141</p>
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registro
Aspectos positivos do estágio	Inserção na realidade escolar	Contato	<p><u>Contato</u> com a sala de aula – S 02</p> <p>Possibilitou o <u>contato</u> com a realidade educacional – S 23</p> <p>O <u>contato</u> com a vida prática do ensino – S 25</p>
		Experiência	<p>A <u>experiência</u> em sala de aula – S 22</p> <p>A <u>experiência</u> adquirida – S 31</p> <p>Conhecer a realidade da escola/<u>novas experiências</u> – S 50</p> <p><u>Uma experiência</u> muito importante para os estagiários e principalmente para aqueles que nunca tiveram contato com a sala de aula e com alunos – S 52</p> <p>A experiência e enriquecedora – S 65</p> <p>Vivenciar a <u>experiência</u> docente na prática, confrontando teoria e prática – S 84</p>
		Por em prática	<u>Poder por em prática</u> parte do que aprendi na faculdade – S 46
		Realidade	<u>Conhecer a realidade</u> escolar – S 60 -
	Convivência com os alunos	Contatos	<p><u>Contato com os alunos</u> – S 03</p> <p><u>Esses primeiros contatos</u> com os alunos me fortaleceram enquanto futura profissional, fazendo vivenciar o dia a dia da turma – S 27</p>
		Interação	<p><u>Interação com os alunos</u> – S 05</p> <p>Houve uma <u>interação muito boa com os alunos</u> – S 12</p> <p><u>Interação</u> nas aulas por parte dos alunos – S 14</p> <p>A <u>interação</u> com os alunos – S 31</p>

Quadro XI – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que deveria ter) - Frequências

<i>Trabalho conjunto com Prof. Orientador</i>	Nada importante		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Totalmente Importante		Total	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
1. Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância que deveria ter)	1	0,7	1	0,7	16	11,2	52	36,4	73	51,0	143	100
2. Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância que deveria ter)					24	16,8	47	32,9	72	50,3	143	100
3. Elaboração dos planos de aula (Importância que deveria ter)			2	1,4	18	12,6	33	23,1	90	62,9	143	100
4. Elaboração dos materiais de avaliação (Importância que deveria ter)			2	1,4	29	20,3	45	31,5	67	46,9	143	100
5. Comentário às aulas do estagiário (Importância que deveria ter)	1	0,7	5	3,5	31	21,7	50	35,0	56	39,2	143	100
6. Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância que deveria ter)			3	2,1	28	19,6	38	26,6	74	51,7	143	100
7. Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância que deveria ter)					19	13,3	51	35,7	73	51,0	143	100
8. Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância que deveria ter)			4	2,8	22	15,4	48	33,6	69	48,3	143	100
9. Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância que deveria ter)	8	5,6	3	2,1	39	27,3	56	39,2	37	25,9	143	100
10. Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância que deveria ter)					17	11,9	51	35,7	75	52,4	143	100
11. Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância que deveria ter)			3	2,1	12	8,4	54	37,8	74	51,7	143	100

Quadro XII – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância efetiva que teve) - Frequências

<i>Trabalho conjunto com Prof. Orientador</i>	Nada importante		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Totalmente Importante		Total	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
1. Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância efetiva que teve)	8	5,6	28	19,6	52	36,4	35	24,5	20	14,0	143	100
2. Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância efetiva que teve)	7	4,9	42	29,4	47	32,9	32	22,4	15	10,5	143	100
3. Elaboração dos planos de aula (Importância efetiva que teve)	8	5,6	26	18,2	46	32,2	45	31,5	18	12,6	143	100
4. Elaboração dos materiais de avaliação (Importância efetiva que teve)	12	8,4	27	18,9	55	38,5	34	23,8	15	10,5	143	100
5. Comentário às aulas do estagiário (Importância efetiva que teve)	10	7,0	27	18,9	48	33,6	33	23,1	25	17,5	143	100
6. Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância efetiva que teve)	7	4,9	32	22,4	51	35,7	42	29,4	11	7,7	143	100
7. Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância efetiva que teve)	6	4,2	24	16,8	51	35,7	41	28,7	21	14,7	143	100
8. Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância efetiva que teve)	17	11,9	26	18,2	46	32,2	34	23,8	20	14,0	143	100
9. Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância efetiva que teve)	14	9,8	51	35,7	45	31,5	28	19,6	5	3,5	143	100
10. Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância efetiva que teve)	7	4,9	24	16,8	49	34,3	34	23,8	29	20,3	143	100
11. Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância efetiva que teve)	13	9,1	29	20,3	39	27,3	40	28,0	22	15,4	143	100

Quadro XIII – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que deveria ter) – média, mediana e moda.

Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que deveria ter)	N		Média	Mediana	Modo
	Válido	Ausente			
1. Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância que deveria ter)	143	0	4,36	5,00	5
2. Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância que deveria ter)	143	0	4,34	5,00	5
3. Elaboração dos planos de aula (Importância que deveria ter)	143	0	4,48	5,00	5
4. Elaboração dos materiais de avaliação (Importância que deveria ter)	143	0	4,24	4,00	5
5. Comentário às aulas do estagiário (Importância que deveria ter)	143	0	4,08	4,00	5
6. Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância que deveria ter)	143	0	4,28	5,00	5
7. Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância que deveria ter)	143	0	4,38	5,00	5
8. Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância que deveria ter)	143	0	4,27	4,00	5
9. Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância que deveria ter)	143	0	3,78	4,00	4
10. Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância que deveria ter)	143	0	4,41	5,00	5
11. Reflexão sobre o papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância que deveria ter)	143	0	4,39	5,00	5

Quadro XIV – Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância que efetiva que teve) – média, mediana e moda.

Dados trabalho conjunto com o Professor Orientador (importância efetiva que teve)	N		Média	Mediana	Moda
	Válido	Ausente			
Preparação científica dos conteúdos curriculares da disciplina (Importância efetiva que teve)	143	0	3,22	3,00	3
Seleção de estratégias de motivação e implicação dos alunos (Importância efetiva que teve)	143	0	3,04	3,00	3
Elaboração dos planos de aula (Importância efetiva que teve)	143	0	3,27	3,00	3
Elaboração dos materiais de avaliação (Importância efetiva que teve)	143	0	3,09	3,00	3
Comentário às aulas do estagiário (Importância efetiva que teve)	143	0	3,25	3,00	3
Preparação ao nível da didática dos conteúdos (Importância efetiva que teve)	143	0	3,13	3,00	3
Reflexão sobre a ação/prática desenvolvida (Importância efetiva que teve)	143	0	3,33	3,00	3
Procura de soluções para os problemas encontrados (Importância efetiva que teve)	143	0	3,10	3,00	3
Reflexão sobre as outras funções que não as letivas (Importância efetiva que teve)	143	0	2,71	3,00	2
Reflexão sobre a ética profissional da docência (Importância efetiva que teve)	143	0	3,38	3,00	3
Reflexão papel do estagiário na comunidade escolar e educativa (Importância efetiva que teve)	143	0	3,20	3,00	4

Anexo III - Gráficos

Gráfico 1 – Gênero do respondente

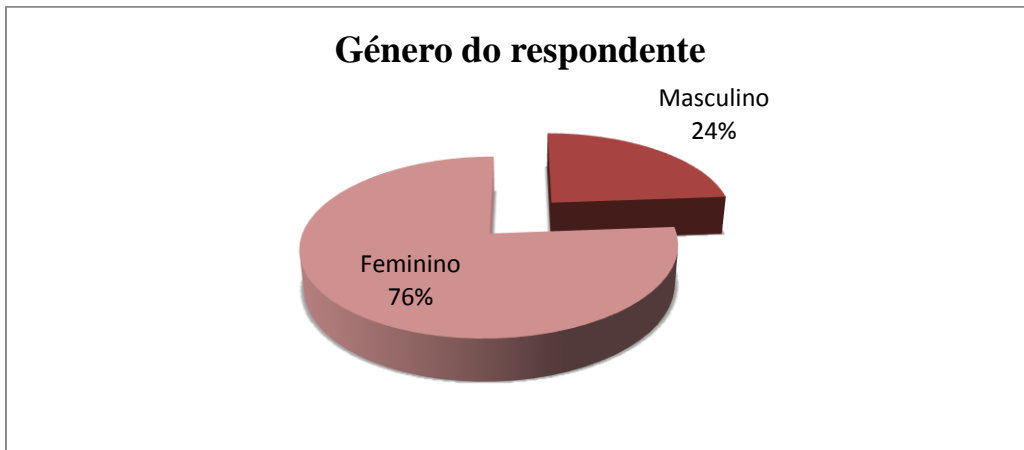


Gráfico 2 – Histograma Idade do respondente

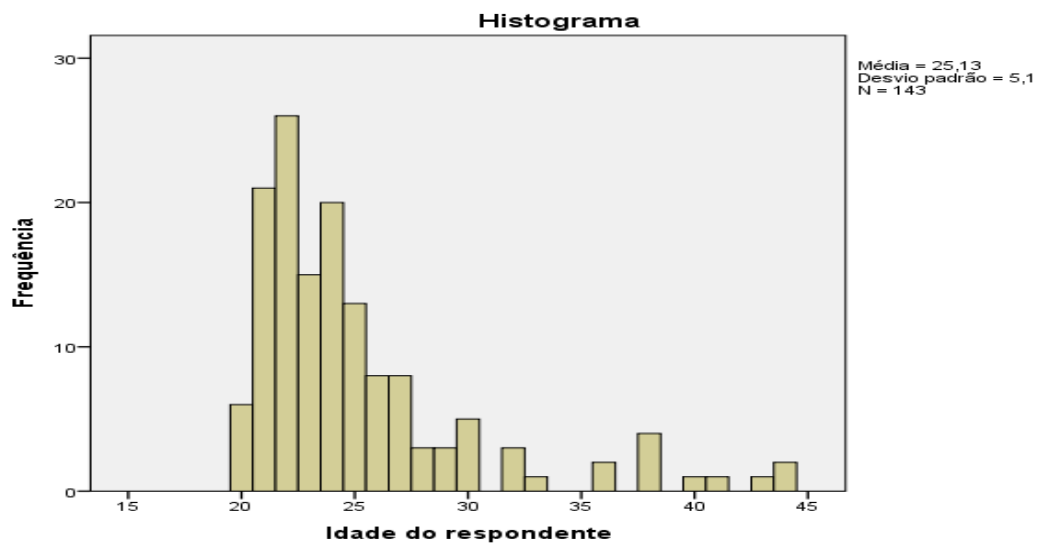


Gráfico 3 – Idade Agrupada

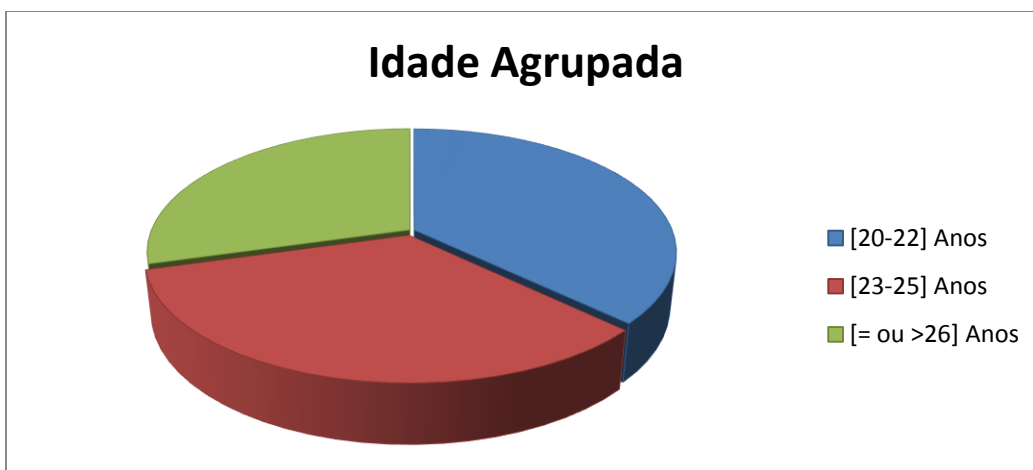


Gráfico 4 – Curso frequentado pelos professores estagiários

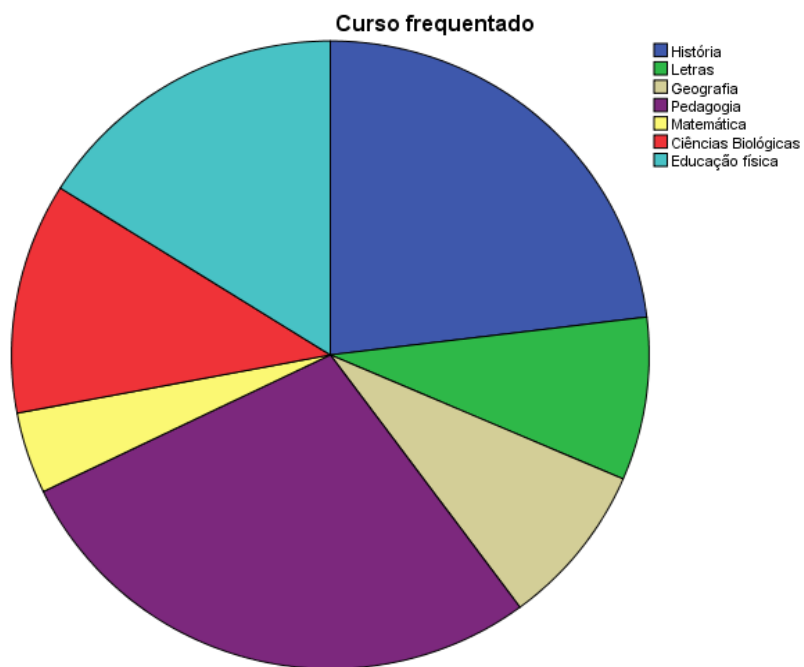


Gráfico 5 – Experiência docente prévia dos professores estagiários

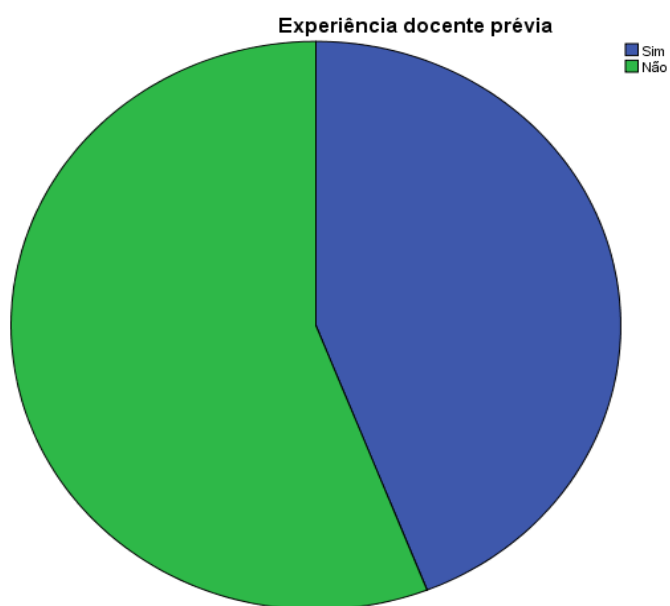


Gráfico 6 – Considera-se como um aluno

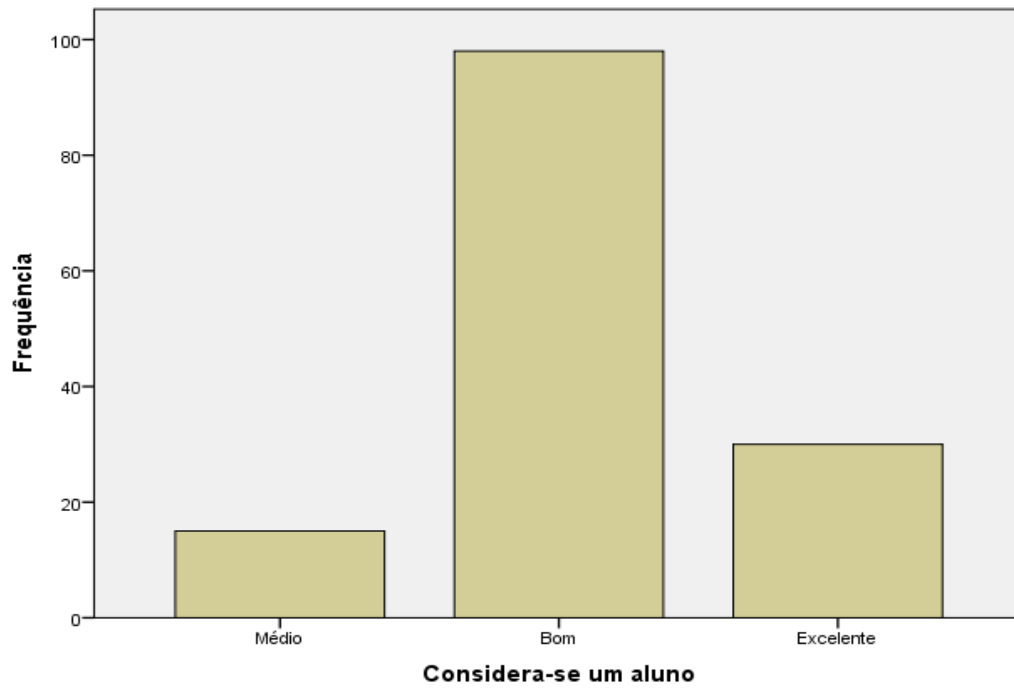


Gráfico 7 – Optou por fazer o curso

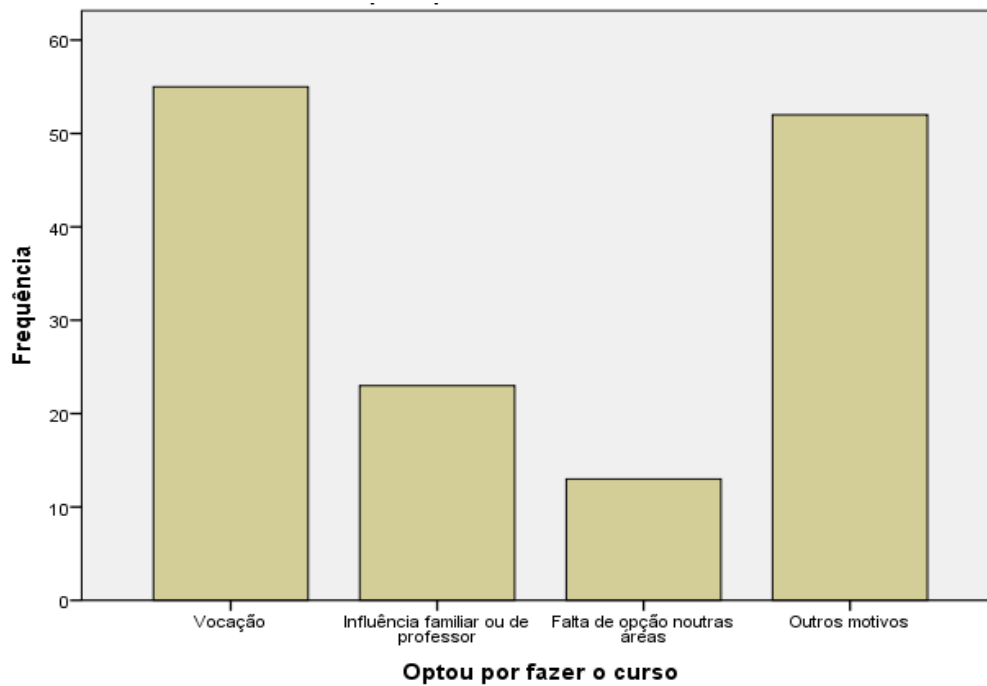


Gráfico 8 – Possibilidades de empregabilidade após término do curso

