



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

O Currículo de Formação de Professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

**Estudo realizado na Escola Magistério Primário das Irmãs
de S. José de Cluny - Província de Malanje, Angola**

(Versão após - defesa)

Fernando Rogério Manuel Ngio

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em

Supervisão Pedagógica

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Sofia Santana Lopes Malheiro da Silva

Co - orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, julho de 2018

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Dedicatória

Aos meus pais, Rogério Fernando Ngio e Amélia Victor João Manuel, pelos ensinamentos, conselhos, incentivos e pelas orações

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Agradecimentos

Com o culminar de mais uma etapa de formação académica, as palavras medem-se e escasseiam-se simultaneamente, para expressar a tamanha gratidão que habita no meu âmago. Mas ainda assim, impelido pelo poder da escrita, tomo a ousadia para deixar transcorrer algumas palavras.

Primeiramente, agradeço ao Senhor Supremo, por me acompanhar ao longo desta caminhada académica, por ser meu amparo e meu abrigo.

Aos meus pais, familiares e amigos, em especial ao meu querido pai, Rogério Fernando Ngio. Aos meus irmãos, o Victor, a Madalena, a Maria, o Ribeiro, a Manuela, a Sandra e a Gizela. À minha esposa e filhas, Maria Manuel Coimbra, Ariane Ngio e Magda Fernando que se viram privadas da minha presença e companhia durante o período de formação.

À minha orientadora, Professora Doutora Sofia Santana Malheiro da Silva e coorientadora, Professora Doutora Maria Luísa Branco cujas orientações provenientes de uma humildade, inteligência e visão científica admirável, proporcionaram uma perceção crítica e amadurecida na elaboração deste trabalho.

Agradeço, também, à Professora Doutora Ema Patrícia de Oliveira, aos meus amigos e colegas de curso, Ageu Serrote, Hernany Ramos, Pedro Pereira, Mateus Diogo, Agostinho Quituxe e ao Delfino Bubas pelo apoio e incentivo em todos os sentidos.

Ao Ministério do Ensino Superior de Angola em parceria com o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo - INAGBE.

Aos meus professores de Licenciatura da Escola Superior Politécnica de Malanje - ESPM, Tomásia Morais e Infeliz Coxe, pela confiança e consideração que depositaram em mim para fazer este percurso de mestrado.

A todos que, de forma direta ou indireta, me apoiaram e fizeram com que este trabalho se pudesse corporizar.

A todos, a minha gratidão e estima!

Muito Obrigado

(Ngassakidila)

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Resumo

Angola é desafiada, dia a pós dia a aprimorar a educação do país com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, pautando a qualificação profissional dos agentes educacionais face às novas exigências impostas à escola pelo mundo globalizado. Fruto disso, tem vindo a implementar as reformas educativas e curriculares no sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº13/01 de 31 de dezembro de 2001) recentemente revogada pela lei nº17/16 de 7 de outubro de 2016, bem como o Plano Mestre de Formação de Quadros, com a intenção de continuar a assegurar o aumento de níveis de qualidade de ensino e da excelência do processo de ensino-aprendizagem dos seus cidadãos. A presente investigação, teve por base conhecer as perspetivas e desafios dos futuros professores primários quanto ao exercício do trabalho docente, bem como contribuir para a melhoria do processo de orientação/estágios pedagógicos no que à Escola Magistério Primário das irmãs de S. José de Cluny, Malanje, diz respeito. Para isso, elaborou-se um *guia de ação de estágio: da teoria à prática supervisionada*, para os professores acompanhantes de estágios pedagógicos, no sentido de os ajudar a melhorar e/ou ultrapassar algumas dificuldades contundentes aos desafios/fragilidades que se têm registado em torno da formação prática (estágios pedagógicos) dos futuros professores primários, fruto do desconhecimento ou da falta de formação em matérias ligadas à supervisão pedagógica. A investigação decorreu na Escola Magistério Primário das Irmãs de São José de Cluny, Malanje e teve a participação de estudantes da 13ª classe que fazem parte do terceiro grupo de estudantes finalistas desde o início do funcionamento da referida escola e de professores acompanhantes de estágios pedagógicos. Os mesmos foram submetidos ao inquérito por questionário; observação direta (não participante) de dois alunos durante a atividade de estágio numa das escola de aplicação e inquérito por entrevista realizada a um dos membros de Direção da escola.

Palavras-chaves

Currículo educacional, Perspetivas, Desafios, Futuros Professores e Ensino Primário.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Abstract

Angola is challenged, day after day to improve the education of the country with the aim of improving the quality of education, by guiding a professional qualification of educational agents face to New demands imposed on the school by the globalized world. As a result, it has been implementing the educational and curricular reforms in the education system (law on the basis of the education system, Law No. 13/01 of 31 December of 2001) recently repealed by Law No. 17/16 of 7 October Of 2016, as well as the master plan for the formation of tables, with the intention of continuing to ensure the increase of levels of teaching quality and the excellence of the teaching-learning process of its citizens. This investigation was based on knowing the perspectives and challenges of future primary teachers on the exercise of teaching work, as well as contributing to the improvement of the guidance/teaching stages process in the Escola Magistério Primário da Ir. de S. José de Cluny, Malanje concerns. With that, with had drawn up an *Internship Action Guide: From theory to supervised practice* to teachers accompanying pedagogical internships, in the sense to help them to improve and/or overcome some hard-hitting difficulties with the challenges/weaknesses have recorded around the practical training (pedagogical stages) of future primary teachers, the result of ignorance or lack of training in related matters à pedagogical supervision. The investigation took place at the Escola Magistério Primário da Ir. de S. José de Cluny, Malanje and had the participation of students of the 13th class who are part of the third group of finalist students since the beginning of the operation of the said school and teachers accompanying pedagogical internships. They were submitted to the survey by questionnaire; direct observation (non-participant) of two students during the internship activity at one of the application school and interview inquiry held by a member of direction of the school.

Keywords

Educational curriculum, perspectives, challenges, future teachers and primary education.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de gráficos.....	xv
Lista de tabelas	xix
Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas	xxi
Introdução.....	1
Parte A - Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 - Perspetivas Curriculares sobre a Formação inicial de Professores	5
1.1. Etimologia e a pluralidade de significados de currículo	5
1.2. Estrutura curricular de formação inicial de professores.....	6
1.2.1. Caracterização do plano de estudos de formação de professores para o Ensino Primário de Angola	7
Capítulo 2 - Contextos e Pretextos da Formação Inicial de Professores do Ensino Primário em Angola.....	11
2.1. Conceções de formação de professores	14
2.2. Formação inicial de professores	16
2.3. Políticas de formação de professores em Angola	17
2.3.1. Caracterização geral do Ensino Primário em Angola	18
2.4. Práticas pedagógicas.....	20
2.4.1. Supervisão pedagógica	21
2.4.2. Contextualização histórica	23
2.4.3. Modelos de supervisão pedagógica	23
Parte B - Estudo Empírico	27
Capítulo 3 - Referencial Metodológico	29
3.1. Caracterização do Campo de Estudo.....	29
3.2. Objetivos da Investigação.....	29
3.3. Natureza da investigação	30
3.4. Amostra: participantes da investigação	31

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

3.5 - Procedimentos	31
3.5.1 - Design da Investigação	31
3.5.2 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32
3.5.3 Técnicas de análise de dados	36
Capítulo 4 - Apresentação e Descrição dos Resultados da Investigação	39
4.1. Inquérito por questionário submetido aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos	39
4.2. Inquérito por questionário submetido aos estudantes futuros professores	47
4.3. Descrição dos resultados da entrevista	57
4.4. Descrição dos resultados da observação	59
4.5. Descrição dos dados documentais	61
Capítulo 5 - Análise e Discussão dos Resultados da Investigação	63
Considerações finais, limitações e pistas para futuras investigações	73
Referências Bibliográficas	77
Anexos	81
Anexo 1 - Plano de estudo da formação de professores do Ensino Primário	83
Anexo 2 - Plano de estudos do Ensino Primário	84
Anexo 3 - Guião de entrevista	87
Anexo 4 - Protocolo de entrevista	92
Anexo 5 - Análise de conteúdo da entrevista	99
Anexo 6 - Síntese da Entrevista	103
Anexo 7 - Grelha de observação de aula	106
Anexo 8 - Protocolo de observação de aula: Estagiário A	107
Anexo 9 - Protocolo de observação de aula: Estagiário B	113
Anexo 10- Inquérito por questionário submetido aos estudantes da 13ª classe	116
Anexo 11 - O perfil do professor do Ensino Primário	119
Anexo 12 - Inquérito por questionário submetido aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos	121
Anexo 13 - Estrutura curricular do Ensino Primário	124
Anexo 14 - Grelha de avaliação e observação de aula da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje	125

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Anexo 15 - Grelha de avaliação pedagógica (estágio) da Escola Magistério Primário das Ir. de s. José de Cluny, Malanje.....	127
Anexo 16 - Ficha individual de avaliação do estagiário concebido pelo MED.....	129
Recomendações	130
Proposta: Guia de ação de estágio - da teoria à prática supervisionada	131

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Lista de gráficos

Gráfico 1- Género dos professores Inquiridos.....	39
Gráfico 2- Idade dos professores inquiridos.....	39
Gráfico 3 - Tempo de Serviço dos professores.....	40
Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos professores.....	40
Gráfico 5 - Agregação Pedagógica dos professores.....	40
Gráfico 6 - Classes que lecionam.....	40
Gráfico 7 - Disciplinas.....	41
Gráfico 8 - Mudanças significativas introduzidas pela reforma educativa na forma de trabalhar.....	41
Gráfico 9 - Mudanças significativas na formação inicial de professores.....	41
Gráfico 10 - Contributo dos objetivos da reforma educativa e curricular.....	42
Gráfico 11 - Formação inicial como aspeto mais importante da reforma educativa e curricular.....	42
Gráfico 12 - A avaliação das aprendizagens como um dos aspetos importantes da reforma educativa e curricular.....	42
Gráfico 13 -Utilização dos recursos de Ensino como elemento essencial da reforma educativa.....	42
Gráfico 14 - Modelo de formação inicial definido pela Reforma educativa e curricular.....	43
Gráfico 15 - A adaptabilidade do modelo curricular à realidade educativa angolana.....	43
Gráfico 16 - Autonomia curricular dos professores.....	43
Gráfico 17 - Adequação das práticas pedagógicas as necessidades formativas dos alunos.....	44
Gráfico 18 - Domínio de saberes por parte dos professores formadores.....	44
Gráfico 19 - Responsabilidade dos professores e saberes suficientes relacionadas à prática pedagógica.....	45
Gráfico 20 - Saberes suficientes por parte dos alunos futuros professores.....	45
Gráfico 21 - Saberes ao nível das práticas pedagógicas.....	45
Gráfico 22 - Saberes ao nível da prática docente.....	45
Gráfico 23 - Saberes ao nível da avaliação das aprendizagens.....	46
Gráfico 24 - Saberes ao nível das metodologias de ensino.....	46
Gráfico 25 - Saberes ao nível dos recursos e métodos de ensino em sala de aula.....	46
Gráfico 26 - Saberes ao nível da formulação dos objetivos didáticos.....	46
Gráfico 27 - Os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as suas futuras práticas de ensino.....	47
Gráfico 28 - Sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos.....	47
Gráfico 29 - Sensibilidade para a adequação do currículo a realidade local.....	47
Gráfico 30 - Género dos estudantes.....	48
Gráfico 31 - Idade dos estudantes.....	48

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Gráfico 32 - Mudanças significativas na formação dos futuros professores primários resultantes da reforma educativa e curricular	48
Gráfico 33 - Desafios/fragilidades no processo de formação inicial de professores face ao contexto socioeducativo do país	49
Gráfico 34 - Possibilidade de formação de melhores profissionais para o Ensino Primário com a reforma educativa e curricular	49
Gráfico 35 - Consideração da dimensão pessoal e profissional do (a) futuro (a) professor (a) primário (a) no currículo ministrado na EMP	49
Gráfico 36 - Utilização de recursos/meios de ensino como elemento essencial da reforma educativa e favorecedor da formação	50
Gráfico 37 - Consideração dos contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais nas práticas educativas da formação inicial de professores	50
Gráfico 38 - Articulação do currículo vocacionado para a formação inicial de professores com os objetivos do Ensino Primário	50
Gráfico 39 - Adequação do currículo as exigências atuais do Ensino Primário angolano.....	51
Gráfico 40 - Consideração das disciplinas as reais necessidades de formação dos futuros professores.....	51
Gráfico 41 - Articulação das disciplinas	51
Gráfico 42 - Preparação em todas as vertentes de ensino ao frequentar a EMP	51
Gráfico 43 - Dificuldades em lecionar na modalidade da monodocência	52
Gráfico 44 - Possibilidade da aplicação prática dos conhecimentos durante os estágios pedagógicos.....	52
Gráfico 45 - Competências técnicas, práticas e transversais dos professores acompanhantes de estágios.....	52
Gráfico 46 - Adequação das práticas pedagógicas as reais necessidades e exigências formativas dos futuros professores	53
Gráfico 47 - Superação das dificuldades ligadas as práticas de ensino	53
Gráfico 48 - Interesse pelas Disciplinas.....	53
Gráfico 49 - Qualidade de Formação na EMP	53
Gráfico 50 - Orientação ou obrigação de terceiros	54
Gráfico 51 - Por ser uma escola da Missão Católica	54
Gráfico 52 - Possibilidade de munir os profissionais em todas as áreas de saber por intermédio dos programas curriculares concebidos pelo MED	55
Gráfico 53 - Saberes ao nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino.....	55
Gráfico 54 - Domínio dos saberes ao nível da avaliação das aprendizagens	55
Gráfico 55 - Domínio de saberes ao nível das metodologias de ensino	55
Gráfico 56 - Domínio de saberes ao nível dos recursos e métodos de ensino	56
Gráfico 57 - Domínio de saberes ao nível da formulação dos objetivos didáticos	56
Gráfico 58 - Melhoria das práticas de ensino por intermédio das orientações dos professores acompanhantes de estágios.....	56

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Gráfico 59 - Sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos 57

Gráfico 60 - Sensibilidade para a adequação do currículo a realidade dos alunos 57

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Lista de tabelas

Tabela 1- Design da Investigação	31
Tabela 2- Descrição dos resultados da observação	60

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas

ADPP	Escolas de Professores do Futuro
EMP	Escola Magistério Primário
ESPM	Escola Superior Politécnica de Malanje
EFP	Escola de Formação de Professores
EDM	Educação Musical
EDF	Educação Física
EDMP	Educação Manual Plástica
CEB	Ciclo de Ensino Básico
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
INFQ	Instituto Nacional de Formação de Quadros
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UBI	Universidade da Beira Interior
MED	Ministério da Educação
MP	Magistério Primário
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Introdução

A presente investigação intitulada “*O currículo de formação de professores da escola magistério primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários*”, enquadra-se no âmbito da conclusão da Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior-UBI.

Os constantes apelos à mudança na educação escolar (e sobretudo na atuação dos seus profissionais), com base nos ideais educativos, bem como o desenvolvimento progressivo das sociedades, têm suscitado (por parte dos governos e das entidades de direito), nas últimas décadas, uma reformulação dos sistemas educativos e curriculares, com o propósito de equilibrar a formação do futuro especialista da educação (professor). Estas reais pretensões socioeducativas da sociedade mundial, espelham-se também em normativos publicados e, Angola, não está alheia a este imperativo social, conforme se pode verificar nos documentos reguladores e orientadores do sistema educativo (Leis de Bases do Sistema Educativo, Lei nº13/01; Lei nº17/16 e INIDE, 2003, 2011). Neste sentido, “o professor é considerado um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho” (Oliveira & Formosinho, 2002, p. 11).

Na visão de Cardoso (2013) “os professores têm hoje pela frente um enorme desafio posto pela sociedade do conhecimento. As formas tradicionais de docência estão obsoletas” (p.50).

Com isso, almeja-se cada vez mais profissionais competentes, comprometidos e capazes de responder prontamente às responsabilidades impostas à escola. Daí, as constantes reformas educativas e curriculares em torno do processo de ensino-aprendizagem, sob forma a revitalizar os sistemas educativos, pautando na necessidade da melhoria da qualidade de ensino, o que implica, igualmente, um repensar necessário no currículo voltado à formação de professores enquanto agentes ativos do processo.

É nesta perspetiva que Oliveira e Formosinho (2002), aludem que o professor é um profissional que necessita de formação e de suporte contextualizados em função da realidade em que se inserem, a exemplo de outras profissões complexas. Ainda para os referidos autores, o professor precisa de conhecimentos teóricos, aprendizagens concetuais e, igualmente, necessita de aprendizagens experienciais e contextuais. Ou seja, a profissão de professor faz-se por intermédio de práticas e experiências contextuais em torno da atividade que desenvolve.

Logo, esta investigação justifica-se pela necessidade de se conhecerem as perspetivas e os desafios que se colocam aos futuros professores primários. Assumindo a dimensão pessoal e profissional do futuro professor primário como um binómio indissociável no exercício do seu trabalho, pretendemos contribuir com o propósito de se identificarem as suas dificuldades e os seus desafios, subjacentes às teorias e práticas curriculares voltadas para a formação, nos contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais no âmbito do exercício do trabalho do futuro professor. Cumulativamente pretende-se apresentar fundamentos didáticos

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

e pedagógicos em torno do currículo e dos programas curriculares relativamente à contextualização local e propor à escola um guia de ação do professor acompanhante de estágio, no sentido de os ajudar a superar e/ou contrapor algumas dificuldades que se tem enfrentado ao longo do processo de estágios pedagógicos, uma vez que, muitos dos professores, não possuem conhecimentos e/ou formação relacionada com a supervisão de estágios e/práticas pedagógicas, o que, conseqüentemente, tem afetado ou dificultado a boa prática da aprendizagem do futuro professor primário.

Partindo desta justificativa teórico concetual, a problemática desta investigação consistiu em investigar, que perspetivas e que desafios se impõem aos futuros professores da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje, no exercício do trabalho docente face à atual conjuntura socioeducativa do Ensino Primário angolano.

A partir da descrição do problema, constituíram-se as seguintes questões de investigação:

1. Será que a reforma educativa e curricular em vigor, introduziu mudanças significativas que constituem desafios à formação inicial de professores nas Escolas de formação de professores do país?
2. Que modelo curricular de formação inicial de professores foi adotado nas escolas de formação de professores em geral, e em particular, na Escola Magistério Primário à luz da reforma educativa e curricular?
3. Quais os principais desafios/fragilidades que se tem verificado no sistema de formação inicial de professores na Escola Magistério Primário?
4. Que competências são requeridas aos formadores e aos formandos na referida instituição, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular face aos desafios da sociedade atual?

Portanto, além da introdução que aqui se emerge, fazem parte desta investigação cinco capítulos divididos em duas partes (Parte A - Enquadramento Teórico e Parte B - Estudo Empírico). No primeiro capítulo, abordam-se *perspetivas curriculares sobre a formação inicial de professores*, no qual se apresenta a etimologia do conceito de currículo e a sua polissemia terminológica sobre a estrutura curricular de formação inicial de professores. No segundo capítulo, abordam-se *contextos e pretextos da formação inicial de professores no ensino primário em Angola*. No mesmo, procurou-se fazer uma contextualização teórica sobre algumas investigações ligadas a área do currículo entre Angola e Portugal; as conceções de formação de professores; formação inicial de professores; políticas de formação de professores em Angola, caracterização geral do ensino primário em Angola, etc. No terceiro capítulo, apresentamos o referencial metodológico; no quarto capítulo, apresentação e descrição dos resultados da investigação; no quinto capítulo; análise e discussão dos resultados da investigação. Finalmente, as considerações finais, limitações e pistas para futuras investigações, as referências bibliográficas e os anexos.

Parte A - Enquadramento Teórico

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Capítulo 1 - Perspetivas Curriculares sobre a Formação inicial de Professores

1.1. Etimologia e a pluralidade de significados de currículo

Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo provém do étimo latino, *curere*; o que significa percurso a seguir, trajetória, caminho.

Para Bobbit (1918, citado por Pacheco, 2005) refere que:

O currículo é todo o leque de experiências, sejam estas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades do indivíduo; ou ainda a serie de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento (Pacheco, 2005, p. 34).

Embora não exista um sentido unívoco do termo currículo, sua crescente relevância no âmbito educacional é indiscutível “(...) o currículo é o conjunto de ações educativas que ocorrem num determinado contexto, associadas à própria identidade da escola, sua organização, funcionamento e papel, e que sofrem influência de tudo o que nela acontece, explícito ou não” (Feldmann, 2009, p. 201).

O autor ora mencionado (Feldmann, 2009), refere ainda que:

O currículo compreende objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, planejamento que concretizam as ações nos espaços de unidade escolar e as relações sociais entre a comunidade escolar e o entorno (Feldmann, 2009, p. 203).

Entretanto, a palavra currículo acarreta uma pluralidade de significados e sentidos tendo em conta o contexto ou a perspectiva em que o mesmo é empregue quer em termos da natureza humana, da aprendizagem, cultural, ou ainda, social. No entender de Ribeiro (1990, citado por Pacheco 2005), trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois situa-se “na diversidade de funções e conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p.36).

Do ponto de vista da natureza humana, o currículo passa a significar o conjunto de experiências de vida e profissionais adquiridas ou ainda, “o currículo é percebido como processo capaz de proporcionar experiências gratificantes e que deve satisfazer as necessidades de desenvolvimento pessoal dos alunos” (Chaves, 2011, p. 33). Quanto à natureza da aprendizagem, o currículo exprime uma “súmula de exigências académicas” (Gimeno, 1988, citado por Pacheco, 2005) e quanto à natureza cultural e social, esta associa-se à natureza da

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

aprendizagem, pois representa aquilo que a sociedade perspetiva e planifica relativamente ao processo de formação de um indivíduo.

Para D'Hainaut (1980, referenciado por Pacheco, 2005), “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino (...) que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida” (p.33).

Para Pacheco (2005), “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á significar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (p.37).

Portando, partindo das perspetivas que se apresentam relativamente à pluralidade do termo currículo, depreende-se que o significado varia em função daquilo que são os reais objetivos ambicionados no âmbito da elaboração do mesmo. Ou seja, para Chaves, 2011, “este universo de significações e de propostas de leitura cobre, no seu conjunto, o espectro de implicações que as questões curriculares centrais colocam à reflexão” (Chaves, 2011, p. 33).

1.2. Estrutura curricular de formação inicial de professores

Partindo de uma perspetiva histórica e fazendo menção a García (1999), o currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, têm sido largamente determinados e influenciados pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc., da sociedade em cada momento histórico. Afinal, são igualmente estes pressupostos sociais que têm norteados igualmente o sistema educativo angolano em geral, e em particular, o currículo voltado à formação inicial de professores.

A formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação (García, 1999).

Assim, ao falar do currículo da formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita válido. Segundo García (1999), o currículo da formação de professores, deve estar subjacente a cinco orientações conceituais: *académica*, *tecnológica*, *personalista*, *prática* e *crítica*. Estas cinco orientações conceituais correspondem a tantas outras conceções ou imagens de professor dado que têm como objetivo formar o professor como especialista numa determinada disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico.

Cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor subentendido, sendo o processo de formação de professores, como referem Beyer e Zeichner (1987, citados por García, 1999), “necessariamente político e ideológico, e deve implicar um questionamento e debate ético e ideológico” (p.77).

Porém, as estruturas curriculares de formação inicial de professores, podem apresentar certas diferenças e semelhanças de acordo com os diferentes contextos sociais, mas não se

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

descarta a hipótese da existência de uma consensualidade em termos dos seus objetivos. Para Pacheco e Flores (1999, citados por Chimuco, 2014);

Não existe uma estrutura semelhante nos programas de formação inicial de professores, apesar de um consenso generalizado quanto aos seus objetivos responder aos seguintes parâmetros: formar não apenas agentes, mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores, mas educadores; formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo, mas investigadores no exercício da própria profissão (p. 62)

Segundo o órgão reitor da educação mundial, UNESCO (1966) recomenda que:

Todo o programa de formação de professores deve necessariamente compreender os seguintes elementos: a) *estudos gerais*; b) *estudos dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia, aplicada a educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino das diversas disciplinas*; c) *estudos relativos à esfera em que o interessado tem a intenção de realizar o ensino*; d) *prática de ensino e de atividades escolares sob direção de professores plenamente qualificados* (UNESCO, 1966, p.30).

Entretanto, apesar de estarem estabelecidos estes critérios a realidade é diferente, pois a formação é bastante geral nos primeiros anos do curso e depois nos últimos anos é reservado à especialidade que abarca apenas duas disciplinas. Isto acontece nas escolas de formação de professores (EFP), que formam professores para o I ciclo do ensino secundário, porque nas escolas do Magistério Primário, o futuro professor é chamado a dominar uma gama de disciplinas, aliás, nestas escolas o professor é formado para lecionar todas as disciplinas do ensino primário (monodocência). Isto é, o programa curricular está estruturado em formação geral, formação específica e formação profissional (INIDE, 2011) (Vide, Anexo 1).

1.2.1. Caracterização do plano de estudos de formação de professores para o Ensino Primário de Angola

Os planos de formação apresentam-se como um guia orientador do processo de formação, quer seja em termos de aquisição de competências (conhecimentos, habilidades técnico-profissionais, e atitudes) bem como em moldar a personalidade do futuro profissional. Partindo desta perspetiva, Ribeiro (1993, citado por Chimuco, 2014) diz que, “a inovação e o progresso de qualquer sistema educativo não se consegue sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos em particular dos professores” (p.39).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

O plano de estudo está concebido para ser lecionado durante trinta e duas (32) semanas letivas efetivas e é composto por vinte e uma (21) disciplinas e ainda pelas práticas e pelo estágio pedagógicos que se podem agrupar nas três vertentes acima referidas (Idem, Anexo 1).

A formação geral que contempla essencialmente as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo do Ensino Primário, mas também disciplinas que proporcionam ao professor uma cultura mais ampla e que servem de suporte àquelas áreas de conhecimento (INIDE, 2011).

A formação específica que integra as disciplinas da área das ciências da educação, essenciais para o exercício da profissão docente e, por fim, a formação profissional que visa proporcionar ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas restantes disciplinas e aproximar-se da realidade da criança, da escola, do processo de ensino-aprendizagem e da comunidade envolvente.

Distinguem-se as matérias que constituem objeto de ensino e que constam da formação geral, das metodologias específicas, que constam da formação profissional, uma vez que a experiência nas instituições de formação de professores leva a inferir que, se não atribuírem horas a cada componente, os professores se preocupam muito mais com a ciência do que com a respetiva metodologia de ensino. Contudo, recomenda-se que seja o mesmo professor a encarregar-se das duas vertentes referidas, a fim de possibilitar a sua integração curricular.

Ainda de acordo o INIDE (2011), para que tudo o quanto foi descrito acima aconteça e para que o professor primário tenha ideias claras a respeito da escola, deve estar consciente do que, pessoal, institucional e socialmente, se espera do seu trabalho, deve possuir uma formação que lhe proporcione uma educação globalizante, na medida em que sabe qual a razão das tarefas que realiza e do papel educativo de cada passo que dá para o desenvolvimento harmonioso dos seus alunos.

Neste sentido, é impreterível que os sistemas e programas de formação de professores sejam concebidos e organizados de forma a contribuírem massivamente na melhoria da qualidade profissional do professor, bem como a ajudá-lo a exercer com diligência a atividade docente educativa.

Ribeiro (1993, citado por Chimuco, 2014) alude que, “os programas da formação de professores podem servir para introduzir os futuros docentes na ordem lógica social atual ou para promover uma situação em que os mesmos sejam capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico buscando a emancipação” (p.39).

Entretanto, embora os componentes de um programa de professores dependam do contexto em que a ação do futuro profissional se vai inserir e desenrolar, Chimuco (2014) assinala que, existe um consenso generalizado quanto à componente básica em torno de um programa de formação de professores:

- a) formação geral (ou formação cultural de base); esta serve o propósito de proporcionar ao professor o indispensável fundamento e complemento da sua preparação profissional para a docência; a sua natureza reside, em poder constituir-se simultaneamente como suporte e enriquecimento da formação profissional docente, visando promover o

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

alargamento dos horizontes de compreensão do meio físico, social e institucional onde se situa a sua atuação como professor, especialização científica numa determinada área disciplinar correspondente ao currículo dos níveis de ensino onde vai exercer;

- b) formação pedagógica e didática; prática pedagógica orientada, decorrendo nas escolas. Unindo as últimas componentes, ou seja, a formação pedagógica e a prática pedagógica numa só, caracterizar-se-ia como formação profissional para a docência, incluindo a preparação pedagógica-didática geral e a aplicada a uma área disciplinar bem como a prática docente orientada (Chimuco, 2014, p.39).

Com isso, a autora Chimuco (2014) enfatiza não apenas os pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais em volta dos programas de formação, mas também realça o contexto histórico em que o programa de formação se insere.

Portanto, em concordância com os ideais prescritos pelo INIDE (2011) o que na verdade se pretende no âmbito da formação de professores do Ensino Primário, é uma mudança ao nível de conteúdos e dos métodos de trabalho para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ou seja, todas as disciplinas curriculares, apesar de apresentadas de forma fragmentada, devem ser consideradas numa inter-relação entre a prática de ensino, as ideologias profissionais e os interesses sociais e culturais, de modo a permitirem uma prática letiva de monodocência, a única capaz de configurar positivamente a estrutura globalizante do subsistema de Ensino Primário em Angola (INIDE, 2011).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Capítulo 2 - Contextos e Pretextos da Formação Inicial de Professores do Ensino Primário em Angola

Angola, é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km² e cuja população estimada é de 25 789 024 pessoas segundo o censo geral, realizado em maio de 2014.

É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela. O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto, já existe a inclusão de línguas nacionais nos programas curriculares de algumas escolas do país.

Em Angola, os estudos empíricos em torno da temática sobre o currículo de formação inicial de professores do Ensino Primário são ainda incipientes e têm-se focado mais ao nível das questões ligadas à reforma educativa e à formação de professores em algumas disciplinas específicas, como é o caso da Língua Portuguesa, da Matemática, da Biologia, entre outras. Poucos são ainda os estudos que aludem ao currículo de formação inicial de professores para o Ensino Primário. Alguns apontam para a formação inicial de professores nas escolas de formação de professores e Institutos médios de Educação.

Entretanto, algumas pesquisas e estudos têm sido realizadas, mas ainda assim, acredita-se que as produções atuais ainda não satisfazem os anseios literários do país tendo em conta a sua vasta extensão geográfica e demográfica.

Destaca-se a dissertação de mestrado de Silva (2011) com o título: *Processo de formação inicial de professores de Português em Angola*. O autor refere-se a um plano mestre de formação de professores, que fornece várias diretivas para a formação inicial, para a formação contínua e para a formação à distância, sugerindo a adoção de uma nova metodologia de ensino que aponta para a necessidade de uma reflexão curricular, em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Por seu turno, Lussinga e Leite (2014), num artigo intitulado, *Formação inicial de Professores em Angola: um estudo focado nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo*, apresenta um estudo que aponta no sentido de se ampliarem as possibilidades de acesso à profissão docente e de melhorar a educação escolar da população angolana. Sugere que se deve fazer um forte investimento na criação de estruturas que resolvam problemas identificados no estudo. O gosto pela profissão docente, manifestado por alguns estudantes estagiários participantes do estudo e a vontade de contribuir para o desenvolvimento do país merecem ser reconhecidos.

Ainda no âmbito do estado da arte, Cardoso (2012, citado por Chimuco, 2014) na tese de doutoramento com o tema: *Problemas e desafios na formação inicial de professores em*

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Angola: um estudo nos ISCED da região académica II, aponta para o facto de que a formação de professores constitui a “pedra” angular para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

A formação e o desenvolvimento de conhecimentos e competências para a docência, nos dias de hoje, constituem os aspetos que mais preocupam as políticas e os sistemas educativos.

Em relação aos resultados, os dados da investigação efetuada revelaram entre outros resultados que o modelo atual nos ISCED é sobretudo academicista e enciclopédico, que inclui uma breve e ténue formação pedagógica devido ao pouco tempo para esta componente, possui curta duração da prática pedagógica, falta de coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor, subjetividade na avaliação das aprendizagens, excesso de alunos por professor/orientador de prática pedagógica entre outros aspetos (Cardoso, 2012, citado por Chimuco, 2014).

Já em Portugal, existe uma vasta gama de produções relacionadas com esta temática, quer ao nível de dissertações, teses, artigos e obras literárias. Contudo pela dimensão restrita da presente investigação, passaremos apenas em revista alguns destes.

Teodoro (2006), no livro sobre Professores, *Para quê? Desafios e mudanças na profissão docente*, assinala que, os anos 1970 ficam assinalados pela criação não só de uma rede de formação inicial de professores no seio das instituições de Ensino Superior: primeiro, através da criação da Faculdade de Ciências das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra de *ramos educacionais*, e, nas chamadas Universidades Novas, da *formação integrada*, permitindo uma formação inicial, em todas as suas componentes, dos professores desde o 7º ano de escolaridade até ao final do ensino secundário; como também pela reforma das escolas do Magistério Primário, em 1974-1975.

Em Portugal, a formação dos educadores de infância e dos professores dos I e II ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e a formação dos professores de III ciclo do ensino básico e ensino secundário em estabelecimentos de ensino universitário (Lei nº 49/2005, Art.34º).

De acordo com o livro, intitulado: *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e ação docente*, coordenado por Formosinho (2009), desde as décadas de 70 e 80 do século XX, a União Europeia tem transformado toda a formação de professores em ensino de nível superior. Os professores de crianças deixaram, assim, de ter uma de nível médio e passaram a ter uma formação de nível superior. Tal foi o caso de Portugal, a partir da década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas Universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.

Num artigo desenvolvido por Flores (2010), com o título: *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*, alude que, é fundamental a clarificação duma política global e integrada de formação, bem como a reflexão sobre o papel das universidades e dos formadores de professores no sentido de ultrapassar a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação, mais ainda justificada pelas recentes

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

reestruturações introduzidas nos *curricula* de formação de professores, na sequência das alterações introduzidas decorrentes da Declaração de Bolonha.

Em forma conclusiva a autora, Flores (2010), diz que, os programas de formação de professores devem ser coerentes e holísticos e devem requerer um compromisso para se investigar o ensino e para se ensinar a investigar, já que “a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” se assume como aspeto-chave “para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho”.

Num outro artigo de autoria de Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A. e Fragateiro, L. (2004), com o título: *Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação*, por intermédio do cruzamento feito entre as categorias temporais com as categorias temáticas, relacionadas a formação inicial de professores, identificam dimensões da formação inicial de *percurso forte* e dimensões de *percurso fraco*, tendo-se em conta a relação entre os discursos e as suas concretizações. Entre as primeiras - que consideramos de percurso forte - encontram-se as relativas às categorias “instituições de formação”, “valorização profissional” e “organização curricular”; entre as segundas - que consideramos de percurso fraco - estão as relativas às categorias “desenvolvimento curricular”, “culturas de formação” e “perfil do professor a formar”. Nas últimas, há uma maior distância entre os discursos e a sua concretização.

Portanto, diante dos dois contextos socioeducativos retratados (Angola e Portugal) verificam-se semelhanças e diferenças entre os dois sistemas de formação de professores entre todos os seus âmbitos, sendo que se podem retirar alguns aspetos positivos para os adequar à realidade educativa angolana apesar de muitos modelos educativos implementados até agora terem origem ou inspiração na realidade educativa portuguesa. Relativamente à formação inicial de professores, é de referir que, em Portugal, a formação inicial de professores tem lugar nas instituições do Ensino Superior, quer para o ensino básico (3º ciclo) como para o ensino secundário, enquanto em Angola a formação inicial e contínua de professores ocorre nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e em Escolas Superiores Pedagógicas, que formam professores para o II ciclo de ensino. A formação de professores para o Ensino Primário e I ciclo do ensino secundário, compete às escolas do ensino médio (Magistério Primário e outras escolas de formação de professores - EFP).

2.1. Conceções de formação de professores

O conceito de formação de professores tem sido o foco de grandes discussões e abordagens académicas, a exemplo de Nóvoa (1992), Pacheco (1999, 2013), García (1999), Fazenda (1997), Roldão (2008), Mesquita e Roldão (2017), entre outros. No entanto, tornou-se num dos aspetos mais investigados na área da educação. Segundo Esteves (2004);

A formação dos professores ocupa um lugar central em toda a problemática educativa.

As expectativas e as exigências sociais crescentes e crescentemente diversificadas que, nas últimas décadas, se vêm manifestando em relação à escola, tem sido acompanhada de um escrutínio cada vez mais intenso do trabalho dos professores e, conseqüentemente, da preparação profissional para o desempenho do trabalho (p.203).

Para tentarmos dar uma vestimenta etimológica ao termo formação, fez-se recurso ao Dicionário Verbo Ilustrado da Língua Portuguesa de Fernandes (1988). No mesmo, o termo formação é apresentada como sendo de origem latina, *formatione*, “ato ou efeito de formar-se; constituição; maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um carácter, etc.” (p.861).

Paralelamente à conceção etimológica do termo formação, Garcia (1999, referenciado por Mesquita & Roldão, 2017), defende que:

A própria palavra encerra em si três tendências contraditórias: numa primeira tendência, a palavra não se adapta a linguagem técnica em educação; porque assume dimensões não exequíveis na investigação; numa segunda tendência, ela é utilizada em múltiplos sentidos, não se limitando ao campo profissional; e por fim, numa terceira tendência, a formação não engloba não se submete à educação e ao ensino, porque é entendida como uma ação que envolve adultos na aquisição de saberes (Mesquita & Roldão, 2017, p. 20)

Esteves e Rodrigues (2003, citados por Mesquita & Roldão, 2017), definem formação de professores como sendo “o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores” (p.20).

Acolhemos também a ideia de García (1999) para dizer que a formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante” (p.19).

A formação pode também ser entendida como o processo que visa o desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito duma maturação interna do indivíduo e de possibilidades de aprendizagem.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Rodríguez Diéguez (1980, citado por García, 1999), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino” (p.22).

Entendida como tal, a formação de professores representa “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (García, 1999, p.22). Partindo deste princípio teórico-conceitual, a formação de professores representa a atividade de profissionalização dos sujeitos, desenvolvida de forma intencional com o intuito de contribuir para a educação das novas gerações. No entanto, trata-se de um processo recíproco entre os sujeitos envolvidos.

Para Ferry (1983, citado por García, 1999) formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (p.22).

No entanto, a formação e profissionalização docente assumiu-se nos nossos dias como assunto de vários estudos, pesquisas, discussões e políticas públicas dos governos e investigadores ligados à área da educação. Para os autores Sousa e Mendes (2014, citados por Morais & Ferreira, 2014) são de opinião que:

A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais específicas a profissão de professor (p.113).

Nota-se de forma evidente que a formação de professores se configura como um dos mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino e da profissionalização do professor. É nesta perspetiva que Formosinho (2009, citado por Chimuco, 2014) alude que:

A formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, que consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas) inerentes ao desempenho docente. A aprendizagem profissional destes saberes em e para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização, pois a formação de professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores (p.31).

Todavia, a formação assume um espaço de desenvolvimento pessoal, social e profissional do sujeito aprendiz, com o propósito de saber fazer.

2.2. Formação inicial de professores

As reformas educativas surgem para revitalizar os sistemas educativos, pautando na necessidade da melhoria da qualidade de ensino, o que implica igualmente um repensar necessário na formação de professores enquanto agentes ativos do processo. Torna-se, deste modo, num domínio crucial de intervenção tanto ao nível da política educativa como da investigação, Jacinto (2003), conforme atestam os normativos legais (Lei nº13/01; Lei nº17/16 e INIDE, 2011).

No entender de Campos (2002), a formação inicial visa;

Proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; deve ser de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos docentes (Campos, 2002, p. 18).

Para Mesquita (2011) a formação inicial é entendida como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.44). Consequentemente, a formação inicial deve proporcionar aos futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente” (*idem*) e, igualmente, garantir o alcance satisfatório dos objetivos preconizados pelo Sistema educativo.

Ainda para a autora Mesquita (2011), constitui-se como um dos objetivos da formação inicial, “proporcionar ao futuro professor o autoquestionamento do seu ensino, a elaboração de projetos de resposta e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação” (Mesquita, 2011, p. 26).

Na perspetiva de Flores (1997, citada por Chimuco, 2014) a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional. O que se consubstancia num período em que o aluno-futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar inerentes a profissão.

A importância da formação inicial de professores também é enfatizada na política educativa angolana por intermédio da reforma educativa e curricular implementada pelo Ministério da Educação enquanto órgão governamental responsável, e que teve a sua fase experimental em 2002 em algumas escolas do país, particularmente na capital do país (Luanda) e generalizada para o resto do território nacional em 2004. À luz da Lei nº13/01, em conformidade com os desafios contemporâneos educativos e pela visão de Morgado (2005), “existe hoje um consenso alargado sobre a importância estratégica da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral das potencialidades de cada indivíduo, concorrendo

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

para a sua realização pessoal e coletiva e de desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura” (Morgado, 2005, p. 13).

Neste sentido, e no âmbito da reconstrução nacional, a função social dos Institutos Médios Pedagógicos e Magistérios Primários exige uma estratégia de mudança decorrente das dimensões políticas, culturais e pessoais, projetando os seus professores como mediadores entre a inovação curricular e as práticas educativas. Correspondendo a uma necessária adaptação dos atuais modelos de formação permitindo que os formandos adquiram um saber e um saber fazer autónomo, individual, que reflitam sobre os processos e os produtos da sua atividade e que interiorizam a necessidade duma formação permanente (INIDE, 2011).

2.3. Políticas de formação de professores em Angola

Diante das constantes responsabilidades impostas à escola em virtude das necessidades e exigências sociais, o governo de Angola viu-se na necessidade política e social de fazer a reestruturação do Sistema Educativo (Lei nº13/01, Lei nº 17/16) com o propósito de acompanhar as tais exigências e sob forma a dar resposta as necessidades educativas do país. No entanto, antes da reestruturação do atual Sistema Educativo, o subsistema de formação inicial de professores estava estruturado com base na primeira reforma educativa implementada em 1978, três anos após a independência do país e estava estruturado da seguinte forma:

O processo formação de Professores tinha como objetivo assegurar o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino ao nível básico, médio e profissional. A vertente da Formação Regular contava com os Institutos Normais de Educação, mais tarde designados por Institutos Médios Normais, que deveriam formar professores para exercerem a sua atividade docente no Ensino de Base; isto é, no I nível (monodocência), ou em disciplinas da especialidade, no II e nos III níveis. No Instituto Normal de Educação eram também diplomados, ao nível médio, os educadores de infância para as instituições da Educação Pré-Escolar. O Instituto Superior de Ciências da Educação, no âmbito da Formação de Professores, passava a garantir o funcionamento da Formação de Professores para os Institutos Médios (Conselho de Ministros, 2001, p.14).

Atualmente por intermédio da reforma educativa que teve início em 2004 (Lei 13/01), recentemente revogada para Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, o Subsistema de formação de professores está estruturado da seguinte forma: *a) Ensino Secundário Pedagógico e b) Ensino Superior Pedagógico* (Lei nº17/16, art.45º).

O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9ª classe, com duração de quatro anos, em escolas de Magistério, no entanto, as escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com duração de um a dois anos de

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o 2º ciclo do Ensino Secundário (Lei 17/16, art.46º).

Constituem-se como objetivos para formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico os seguintes: “(...) capacitar os indivíduos para o exercício da atividade docente-educativo na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e no I ciclo do Ensino Secundário; assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógico e científica (...)” (Lei 17/16, art.48).

Tal como se pode constatar na referida Lei nº17/16 a formação inicial de professores ao nível do Ensino Secundário é realizada pelas escolas de Magistério, onde podem ser enquadradas as escolas de Magistério Primário (EMP) e as Escolas de Formação de Professores (EFP). As escolas de Magistério Primário por sua vez, estão vocacionadas para a formação de professores do Pré-Escolar e Ensino Primário, enquanto as escolas de formação de professores estão vocacionadas a formar professores para o I Ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classe) e II Ciclo do Ensino Secundário (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classe).

A conceção e elaboração dos programas para a formação inicial de professores da Escola de Professores é da inteira responsabilidade do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), que delinea e explicita, o caminho a percorrer, as finalidades e objetivos de acordo com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e no projeto curricular em que este programa assenta.

2.3.1. Caracterização geral do Ensino Primário em Angola

Os planos de estudos e programas dos países colonizados são praticamente inspirados e reproduzidos com base nos ideais educativos das antigas potências colonizadoras e Angola não está alheia a esta realidade (Vide, Decretos-Leis n.º 240 e 241/2001 de 30 de agosto de Portugal, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005; Leis de Bases do Sistema Educativo Angolano, Lei nº13/01 e Lei nº17/16).

A Lei de Bases do Sistema de Educação enquanto carta magna que rege o sistema educativo, fixa um quadro de referências que definem as finalidades educativas e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolar. Com base nesta (Lei nº17/16, o Ensino Primário foi alargado até à 6ª classe e sob o regime da monodocência, em que um mesmo professor se encarrega de um certo grupo de educandos, ministrando todas as disciplinas curriculares necessárias para a sua formação neste ciclo de ensino (Vide, Anexo 2).

Neste sentido, o Ensino Primário é o fundamento do Ensino Geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do Ensino Secundário; tem a duração de seis (6) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completam seis (6) anos de idade até 31 de maio do ano da matrícula (Lei nº17/16, Art.27º). O referido ensino (Art. 28º), integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo duas (2) classes para cada ciclo e está organizado da seguinte forma:

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- a) 1ª e 2ª Classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 2ª Classe;
- b) 3ª e 4ª classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 4ª classe;
- c) 5ª e 6ª classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos efetuada na 6ª classe.

As crianças com idades compreendidas entre os doze (12) anos e catorze (14) anos que não tenham concluído o Ensino Primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no Ensino de Adultos (Art.28º).

De acordo com INIDE (2003), o Ensino Primário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social (que exige o país) ou para o prosseguimento de estudos. O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos (por exemplo: eliminar o analfabetismo).

As aulas são ministradas em Língua Portuguesa e muito recentemente foi introduzido no Sistema Educativo de Angola, mais especificamente no currículo de formação inicial de professores para o Ensino Primário a disciplina de algumas línguas nacionais.

A formação inicial de professores para este nível de ensino, é realizado nas Escolas de Formação de Professores, nos Magistérios Primários e nas Escolas de Professores do Futuro (ADPP). A formação de professores pode ainda ser contínua ou em serviço. Eis os objetivos específicos do ensino primário (Lei nº17/16, Art.º 29º e INIDE, 2003):

- a) desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- c) aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- d) proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- e) estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- f) garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Para os delineamentos e conceção de um modelo curricular, foram tidas em conta estruturas curriculares de vários países e o perfil desejável dos alunos no final do Ensino Primário, no entanto, por se tratar de escolaridade obrigatória, o currículo deve refletir um projeto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais, (INIDE, 2003). Definiu-se um conjunto de

dez (10) disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídos em função do nível de escolaridade (Vide, anexo 2).

2.4. Práticas pedagógicas

A orientação de estágio subscorre-se como a fase prática do processo de formação inicial de professores, também denominado de práticas pedagógicas. Para Jacinto (2003), o processo de orientação pedagógica, os orientadores neste caso os professores formadores, têm ao seu dispor uma etapa de crucial valor para a aprendizagem dos professores estagiários, “uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento do professor por intermédio de uma assistência ativa, expressa, nomeadamente através do planeamento, da ação e da reflexão” (Tomlinson, 1996, citado por Jacinto, 2003, p.27).

Para o INIDE (2011), a prática pedagógica se consubstancia;

Na concretização da parte teórica, pretendendo-se com esta etapa da formação aplicar os conhecimentos obtidos anteriormente, nomeadamente a formulação dos objetivos e a elaboração de planos de aula, que contemplem uma visão sistemática dos conteúdos a tratar, dos objetivos gerais e específicos que se pretendem atingir, dos pré-requisitos, da seleção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda do tempo previsto (INIDE, 2011, p. 16).

Por intermédio da prática pedagógica a realizar-se sob a forma de estágios pedagógicos, o aluno-mestre, na sua atuação deverá ser capaz de aplicar todos os conhecimentos assimilados na formação geral, específica e profissional.

Segundo o INIDE (2011), as práticas pedagógicas desenvolvem-se em três fases diferentes, a saber:

- a) Observação numa escola do Ensino Primário (escola de aplicação), incluindo aulas, recreio e modo de funcionamento da escola, visando possibilitar os primeiros contatos com a realidade educativa. Ou seja, prática pedagógica inicial ou pré-estágio, segundo Formosinho (2009);
- b) A segunda fase, consiste na elaboração com o professor da turma (professor tutor). Nesta fase, os alunos entram em contato com os horários, os programas e manuais, como preparação, sob orientação dos professores das referidas áreas, para colaborarem com o professor dos alunos na realização das aulas;
- c) A terceira é da plena responsabilização do estudante estagiário, a que Formosinho (2009) chama de prática pedagógica final. Nesta fase, os formandos trabalham com uma turma do Ensino Primário. Recebem visitas sistemáticas de controlo da escola anexa, do responsável pela prática pedagógica e do professor especialista em

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

metodologias integradas do Ensino Primário e, excecionalmente, dos professores das metodologias específicas, sempre que se tratar necessário (INIDE, 2011).

No decorrer desta fase formativa do futuro professor primário, evidencia-se também os seminários pedagógicos no sentido de ajudar os formandos a preparar as aulas práticas e a refletir sobre elas. Deve-se também realçar que estas três fases de atividade de estágio são realizadas durante dois anos. A primeira fase é realizada na 12ª classe e a segunda fase na 13ª classe, que constitui a última fase da preparação didático-pedagógico do futuro professor primário.

A intervenção do professor formador, enquanto orientador pedagógico na formação inicial do professor, surge de forma ativa na segunda fase e terceira de formação, pois são as fases consideradas mais importante pelo facto de compreenderem a fase prática de formação visto que “o ensino da prática como o principal meio para aprender a ensinar é, sim, valorizado pelos programas de formação inicial de professores em termos de filosofia educativa, apesar de existir diversidade em termos curriculares (...)” (Ben-Peretz & Rumney, 1991, citado por Jacinto, 2003, pp.27-28).

Apesar da observância das orientações a serem seguidas nos normativos legais subjacentes à formação inicial de professores, a exemplo do currículo de formação de professores do Ensino Primário, na prática não se cumpre de forma efetiva aquilo que o currículo prescreve nesta fase crucial de formação, relativamente ao acompanhamento de professores especialistas de metodologias integradas do Ensino Primário e/ou de professores das metodologias específicas. No contexto prático, os professores orientadores de estágio são escolhidos aleatoriamente muitas vezes sem a formação adequada para tal.

Assim sendo, torna-se necessário a valorização do papel desempenhado pelo orientador pedagógico (professor acompanhante) e as competências do mesmo, sob pena de se colocar em risco o processo de formação do futuro professor. Macintyre, Hagger e Wilkin (1993, citados por Jacinto, 2003), “(...) o orientador tem sido considerado um elemento fulcral no processo de formação do professor estagiário, exatamente, porque se tem consciência de que a qualidade da formação inicial centrada na escola depende crucial do papel do orientador” (p.28).

Contudo, realça-se ainda a importância do professor acompanhante enquanto orientador pedagógico como um dos principais propulsores incontestáveis na formação do professor estagiário (futuro professor), uma vez que “são considerados como importantes colaboradores para os temas propostos pelos programas de formação de professores” (Martin, 1997, citado por Jacinto, 2003, p.29).

2.4.1. Supervisão pedagógica

A palavra supervisão acarreta uma multiplicidade de campos de aplicabilidade, razão pela qual resulta alguma indefinição concetual. Diacronicamente a noção de supervisão tem vindo a remeter-nos para a criação, ampliação e sustentação de ambientes promotores de (re)

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

construção de competências e de desenvolvimento profissional. Atualmente é considerada como uma “atividade de apoio, orientação e regulação” (Alarcão & Roldão, 2009, citados por Mesquita e Roldão, 2017, p.53) e não de inspeção e regulação das aprendizagens.

Para Alarcão e Canha (2013), o termo supervisão, presentemente, manifesta-se numa variedade de conceitos com os quais hoje é tão frequentemente acoplado a: formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização. Para estes autores, esta multiplicidade de significados leva a uma certa diluição do conceito que, esbatendo-se, pode perder a sua identidade.

A palavra supervisão é constituída por dois étimos de origem latina, nomeadamente *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). A sua união sugere uma atitude de ver com mais clareza e também um *olhar de* ou *por cima*, permitindo ao sujeito ter uma *visão global sobre algo, ou alguém*. Esta forma de ver “assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, citado por Mesquita & Roldão, 2017, p.56) que, associadas a uma relação hierárquica o formando ficava na base e o supervisor institucional no topo. Esta relação tendeu a dissipar-se quando se associam ao conceito de supervisão termos como regulação, orientação, acompanhamento, colegialidade, partilha, etc.

Com base nestes termos, a supervisão passa a ser entendida como;

Visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade: uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não seja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, citados por Mesquita e Roldão, 2017, p.56).

Para darmos um recheio concetual de supervisão, voltamos a apelar às ideias de Alarcão e Canha (2013) que segundo a análise dos mesmos salientam a essência de supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.

Alarcão e Tavares (1978, citados por Alarcão & Canha, 20013) entendem “a supervisão 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” (p.33).

A partir do exposto, depreende-se que o supervisor é alguém com uma formação específica na área de supervisão pedagógica ou com conhecimentos sobre a prática de

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

supervisão e, cuja missão é de ajudar os professores e outros profissionais ligados a docência a ultrapassar algumas dificuldades, a dinamizar a prática educativa e ajudá-los a melhorar nas suas formas de atuação. A atividade do supervisor implica assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar de forma sistemática todo o processo educativo por intermédio de um trabalho colaborativo.

2.4.2. Contextualização histórica

Partindo de uma perspetiva histórica, Mesquita e Roldão (2017) aludem que a supervisão se circunscreve a situações de formação inicial de professores ou professores principiantes (período probatório) ou, ainda, a determinadas situações, mais pontuais, de progressão na carreira.

As autoras, defendem ainda que a supervisão muitas vezes é usada como objeto de avaliação (controlo), Roldão (2012, citado por Mesquita & Roldão, 2017), referem que a “relação entre propósitos de melhoria (desenvolvimento profissional) e de regulação da progressão na carreira (controlo) corresponde de facto a dois desideratos de natureza diferente, que traduz no desconforto com a supervisão quando associado a avaliação” (p.54).

Mesmo que a avaliação não esteja associada à supervisão, a verdade é que ainda existe resistência à “abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares” (Roldão, 2012, citado por Mesquita & Roldão, 2017, p.54).

Comparativamente a Angola, poder-se-ia dizer que de forma concreta não existe uma data específica ou que se conheça sobre o surgimento da supervisão pedagógica, mas pressupõe-se que a mesma seja uma prática recente e que está articulada a prática de inspeção, e no qual ainda se regista uma indefinição sobre estes dois processos.

Precisa-se de uma diferenciação a respeito dos dois processos, bem como as formas de atuação, pois nota-se muitas vezes uma inversão de papéis por parte daqueles que têm levado a cabo este processo. Todavia, está é uma realidade que a cada dia vai perdendo espaço em função da formação crescente de quadros angolanos no exterior do país e não só em diferentes áreas do saber a exemplo de supervisão pedagógica.

2.4.3. Modelos de supervisão pedagógica

Apelamos a alguns modelos de supervisão pedagógica decorrentes da ação supervisionada, uma vez que não existe uma delimitação dogmática em termos de empregabilidade formativa, podendo ser adotado de acordo aos contextos educativos, ou ainda, com as reais necessidades formativas dos envolvidos. Mesquita e Roldão (2017), aludem que, “diferentes modelos perspetivam também diferentes conceções de supervisão que conduzem o supervisor a tomar decisões sobre o seu papel e que a multiplicidade de funções assumidas pode, e deve ser entendida, como um aspeto a valorizar” (pp. 59-60).

Alarcão e Tavares (2003) e Mesquita e Roldão (2017) aludem a vários cenários de supervisão, como: *imitação artesanal; behaviorista, clínico, psicopedagógico, reflexivo,*

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

ecológico, dialógico e integrador. Estes cenários revestem-se de diferentes conceções relativas à relação entre teoria e a prática; à formação e investigação; à noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; aos papéis do supervisor ou professor; às noções de educação e de formação de professores ou supervisores; à assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação.

Formosinho (2002) referenciando John McNeil (1982), defende que no modelo científico é utilizada a supervisão para se verificar o nível e a qualidade do ensino. O modelo Clínico de Garman (1982, mencionado por Formosinho, 2002), enfatiza um ensino eficaz, propondo uma interação colaborativa do professor e supervisor utilizando critérios de confiança e de utilidade prática. Este modelo foi posteriormente desenvolvido por vários outros especialistas. Tracy (2002, citado por Formosinho (2002), referência cinco passos que giram à volta da supervisão clínica, que são as seguintes: *a assistência direta do supervisor; a supervisão de pares; o desenvolvimento do currículo; a formação contínua; e a investigação-ação*.

Passando ao modelo Artístico de Eisner (1982), cuja abordagem se baseia numa sensibilidade, na capacidade de perceção e conhecimento do supervisor, valoriza a experiência e as pequenas subtilidades significativas. Centrando-se nas possibilidades de cada aluno, tentando enfatizar o estilo próprio de cada um, fortalece os valores que exemplificam uma educação de qualidade.

Tracy (2002, mencionado por Formosinho, 2002), traça outras hipóteses, todas elas ricas em conteúdo, com alguns aspetos muito positivos, que se passam a referir: o modelo de normas comuns que valoriza a avaliação das escolas e o processo de ensino, cujo controlo pertenceria quase exclusivamente ao supervisor e que o professor participante teria um papel relativamente passivo no processo de supervisão. O mesmo autor também relata da sua visão sobre a supervisão clínica e que se foca mais no processo de ensino do que nos seus resultados e considera-o um modelo eficaz para a melhoria do processo instrucional no geral, embora não muito apropriado para a avaliação.

O autor, confronta-se também com os modelos artísticos ou naturalistas, cujo realce recai mais na vertente teórica do que na prática, traduzindo-se em resultados não especificados, utilizados para ajudar os professores a desenvolver os seus próprios talentos e aptidões.

Stones (1984, citado por Formosinho, 2002) preconiza o modelo designado por psicopedagógico e baseado na psicologia do desenvolvimento dos adultos. O supervisor é o sujeito que facilita a aprendizagem do professor. Afirma que a supervisão é uma atividade bastante complexa porque exige super-visão. O termo super-visão advém de capacidades preceptivas que o supervisor deve possuir, capacidades essas relacionadas com a observação em contexto de sala de aula. Nos dizeres do autor, *visão* apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido, mas não aconteceu.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Tracy (2003, mencionado por Formosinho, 2002) apresenta-nos ainda os modelos técnico - didáticos, centrados na assistência e não na supervisão, em que se enfatiza o aumento de capacidades cognitivas e de tomada de decisões dos professores utilizando, para tal, técnicas e estratégias específicas. Este autor fala também do modelo de desenvolvimento reflexivo, que recolhe o parecer de muitos autores, referindo que a prática profissional tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações.

O modelo humanístico-artístico, dividido em modelo de intervenção interpessoal, está centrado nas qualidades das relações humanas, entre supervisor e professor (supervisionado), sobretudo na dimensão emocional em que o grupo de professores trabalha em conjunto para melhorar a sua prática.

No entender de Tracy (2002, citado por Formosinho, 2002) surge um novo modelo designado por modelo do professor como supervisor ou modelo de auto-supervisão. Esta abordagem caracteriza-se por uma supervisão personalizada, em que os professores assumem a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos. Embora Tracy (2002, citado por Formosinho, 2002) refira que esta perspetiva possa ainda parecer idealista, é necessário que se torne uma realidade. Para isso, o campo da supervisão precisa de académicos que desenvolvam a sua base de investigação e de profissionais prontos a arriscarem, radicalmente, novas abordagens de supervisão.

Formosinho (2002), apresenta-nos um outro modelo, o Modelo Ecológico de Supervisão de Professores, que versa a uma relação tripartida, entre o *supervisor*, o *professor cooperante* ou *tutor* e o *estagiário*. Segundo o mesmo autor Formosinho (2002) fazendo recurso a Bronfenbrenner (1979), este modelo envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre o estagiário ativo e em crescimento e o ambiente em transformação, em que ele se está a profissionalizar.

Outro dos cenários possíveis é o pessoalista ou personalista. Este cenário surgiu nas décadas de 70 e 80 e enquadra diferentes manifestações inspiradas em investigadores como, por exemplo, Combs (1974), Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall (1980); todas, têm um ponto em comum: contemplam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa.

Enquanto Combs (1979) defende um programa de formação baseado nos valores humanistas, onde se privilegia o auto-conhecimento e o autodesenvolvimento, Fuller (1972-1974) foca-se nas necessidades e preocupações do professor em formação. Para Glassberg e Sprinthall (1980) o comportamento humano é determinado pela maturidade psicológica do sujeito. Como tal, os programas de formação de professores devem ter em conta o estágio de desenvolvimento em que se encontram os formandos e permitir que estes desenvolvam características de estádios de desenvolvimento mais avançados. A este cenário subjaz a psicologia cognitiva, numa perspetiva construtivista, em que o auto-conhecimento seria (é) a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor (Tavares & Alarcão, 2002).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Assim sendo, apraz-nos destacar o cenário reflexivo por se entender ser este o que mais se adequa ao contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Porém, faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação, aprender fazendo e refletindo, com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo este processo de construção de saber.

Ainda nesta temática de cenários de supervisão, Sá - Chaves (2000), afirma que, ao ter em linha de conta o supervisor como uma pessoa adulta, em presença de um outro adulto, o primeiro tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do segundo.

É ele que deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, perceções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer, mas sim, criar junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

Parte B - Estudo Empírico

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Capítulo 3 - Referencial Metodológico

3.1. Caracterização do Campo de Estudo

A presente investigação desenvolveu-se em Malanje, província de Angola, que tem uma área de 98 302 km² e uma população de aproximadamente 986 363 habitantes (censo, 2014). Concretamente, a pesquisa e a recolha de dados, realizou-se numa das escolas de formação inicial de professores, Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, (Vide Anexo 4).

No ano letivo em que se realizou a pesquisa (2017), à escola teve um total de 32 professores e 443 estudantes distribuídos nas seguintes classes: 10^a a 13^a classe.

Entretanto, além da referida escola, encontram-se na província outras escolas de formação inicial de professores a nível do ensino médio, a citar: o Instituto Religioso de Ciências da Educação - I.C.R.A, a Escola de Formação de Professores - EFP (ex-Instituto Médio Normal de Educação, IMNE) e a Escola ADPP (Escola de formação de professores do Futuro).

Enquanto professor da referida escola e pelo imperativo de investigação, fomos impelidos a realizar a pesquisa nesta escola com o propósito de se verificar algumas dificuldades e conhecer os desafios que se verificam no dia a dia da atividade docente dos professores, subjacentes às teorias e práticas curriculares voltadas para a formação inicial de professores decorrentes do programa curricular concebido pelo órgão responsável (MED), bem como contrastá-lo com a realidade socioeducativa do ensino primário face às exigências formativas atuais.

Por outro, pela insuficiência de professores orientadores de estágios/práticas pedagógicas e pela falta de conhecimentos ligados à prática de supervisão pedagógica por parte dos mesmos.

Assim, partindo dos pressupostos ora referidos, formulou-se o problema de investigação como uma das premissas metodológicas que consistiu em saber **que perspetivas e que desafios se impõem aos futuros professores da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje, no exercício do trabalho docente face à atual conjuntura socioeducativa do Ensino Primário angolano, que será operacionalizada por intermédio dos objetivos traçados.**

3.2. Objetivos da Investigação

3.2.1. Gerais:

- Conhecer as perspetivas e desafios que se colocam aos futuros professores Primários quanto ao exercício do trabalho docente;
- Contribuir para a melhoria do processo de orientação/estágios pedagógicos no que à Escola Magistério Primário das irmãs de S, José de Cluny, Malanje, diz respeito.

3.2.2. Específicos:

- Descrever as perspetivas curriculares da Escola Magistério Primário no âmbito da formação inicial de professores;
- Identificar semelhanças e diferenças, pontos de articulação entre o currículo vocacionado para a formação de professores para o Ensino Primário e os objetivos do Ensino Primário;
- Identificar os desafios que se colocam aos futuros professores tendo em conta a atual situação curricular do Ensino Primário na fase de estágio;
- Elaborar e propor à escola um guia de ação para os professores acompanhantes de estágios pedagógicos com as respetivas grelhas (Observação e Avaliação).

3.3. Natureza da investigação

Esta investigação caracteriza-se por ser de natureza descritiva, pois visou estudar o *Currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e desafios dos futuros professores Primários*, tendo em conta os objetivos definidos para a formação inicial de professores subjacentes à reforma educativa e curricular em curso, desde 2004.

Na elaboração do estudo empírico, seguiu-se uma abordagem mista, isto é, qualitativa e quantitativa. O método qualitativo complementa o quantitativo pela forma de coleta e análise dos dados, permitindo uma análise mais reflexiva, integrada e triangulada dos dados.

Fazendo alusão a Coutinho (2016), no método quantitativo, a pesquisa centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do recurso da investigação empírica. Metodologicamente, alicerça num modelo hipotético-dedutivo.

Enquanto no método qualitativo, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. A investigação de índole qualitativa, baseia-se no modelo dedutivo (Coutinho, 2016).

Por meio do método qualitativo, “o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes” (Marconi & Lakatos, 2011, p. 272).

Contudo, compreendemos e reconhecemos que as duas abordagens se valem de potencialidades, mas também de algumas limitações, pelo que a adoção e articulação entre ambas possibilitar-nos-á um desenho metodológico, onde as debilidades de uma abordagem serão suplantadas pelas potencialidades da outra, de modo a se obter melhores resultados e compreensão da investigação.

3.4. Amostra: participantes da investigação

Segundo Coutinho (2016) a amostragem “é o processo de seleção dos sujeitos que participam no estudo, amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos) de quem se colherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (p. 89). Neste caso, depreende-se que a amostra representa o foco da obtenção e coleta de dados, devendo ser o mais representativa possível, pois tem um grande impacto sobre a qualidade dos resultados.

Para tal, constituíram-se como participantes do presente estudo, um (1) membro de Direção de escola, dez (10) professores acompanhantes de estágios/práticas pedagógicas e sessenta (62) alunos finalistas da 13ª da Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny.

3.5 - Procedimentos

3.5.1 - Design da Investigação

No que concerne ao design da investigação, a mesma visou na descrição e operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos e caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo de análise e de interpretação dos dados (Afonso, 2005).

Tabela 1- *Design da Investigação*

Estudos Empíricos	Objetivos	População-Amostra	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Estudos Qualitativos Permitiu o levantamento da realidade das perspetivas e desafios dos futuros professores primários em formação na Escola Magistério Primário das irmãs de S. José de Cluny, Malanje	Identificar o modelo predominante no sistema educativo angolano para a formação inicial de professores nas escolas de formação de professores a luz da reforma educativa e curricular	Direção da escola Magistério Primário: Um membro de Direção	Análise Documental	Análise de conteúdo
	Compreender as necessidades e desafios na formação inicial de professores; Descrever as dificuldades/fragilidades subjacentes a formação inicial de professores; Analisar as competências requeridas aos formadores e aos formandos	Direção da escola Magistério Primário: Um membro de Direção	Inquérito por entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
	Verificar o grau de cumprimento das orientações do professor acompanhante por parte do professor estagiário	Professores acompanhantes de estágio e estudantes estagiários	Observação direta não participante	Protocolo de observação de estágio

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Estudos Quantitativos	Conhecer as perspetivas e desafios dos professores acompanhantes e estagiários sobre o currículo ministrado na escola no âmbito da reforma educativa e curricular em vigor.	Professores acompanhantes de estágio e estudantes	Inquérito por questionário	Procedimentos estatísticos
------------------------------	---	---	----------------------------	----------------------------

De uma forma mais descritiva passamos a descrever em detalhe cada uma destas fases a que alude o nosso design.

3.5.2 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Um procedimento “é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25).

A recolha de dados “trata-se de saber o quê e como vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999, citado por Coutinho, 2016, p.105).

Por seu turno, Morgado (2012) afirma que “as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (p. 71). Neste caso, os instrumentos para a recolha de dados devem ser elaborados no sentido de se captar aquilo que são as reais pretensões na investigação, todas as informações referentes ao problema em estudo, ou seja, partindo dos objetivos propostos e o contexto em que se desenvolve a investigação.

Portanto, são vários os procedimentos existentes em ciências sociais para a recolha de dados, isto é, dependendo da natureza daquilo que se estuda ou do que se pretende estudar, no entanto, para a efetivação daquilo que é o foco da presente pesquisa, optou-se no inquérito, por ser “um processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995, citados por Coutinho, 2016, p.107) e por permitir a recolha de dados a um número maior de participantes.

O inquérito “é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995, citados por Coutinho, 2016, p.107). Segundo a autora Coutinho (2016), a recolha de dados socorre-se, regra geral, de duas ferramentas auxiliares: *O guião de entrevista* e o *questionário*, pois ambos constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal dos informantes, Prodanov e Freitas (2013). Portanto, para fazermos *jus* a esta premissa metodológica, utilizamos no presente estudo as seguintes técnicas e instrumentos:

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

a) Inquérito por questionário:

Para Marconi e Lakatos (2003), o inquérito por questionário é um “instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador” (p.201).

Ainda nos dizeres da autora Coutinho (2016), “a construção de um questionário é um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p.140). No entanto, a construção do mesmo exige ao investigador a observância de certas normas metodológicas em torno da sua elaboração.

Para tal, e com base nos fundamentos dos autores mencionados, procuramos ter a máxima precaução e cautela na formulação das questões, os tipos de questões, a organização, a ordem e a perceção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para aquilo que é a problemática da investigação, que visou estudar o Currículo de formação de professores da Escola de Magistério Primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários.

Por termos optado por uma metodologia de natureza mista (qualitativa-quantitativa) recorreremos ao questionário, por ser um instrumento que permite obter um grande número de dados numéricos num curto espaço de tempo na recolha de informações relevantes específicas.

Dependendo da complexidade das variáveis em estudo, Coutinho (2016) “exigem sempre um nível de literacia de leitura que tem de ser equacionada tendo em conta a população alvo a quem se destinam, o questionário constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para a investigação” (p.140).

O questionário foi constituído essencialmente por questões de escolha múltipla, numa escala de resposta tipo *likert*, de 1 a 5. Tivemos também na elaboração do mesmo, a extensão e finalidade. Pois segundo Marconi e Lakatos (2003) “o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse, se for curto demais, corre o risco de não fornecer informações suficientes” (p.203).

O inquérito por questionário foi submetido aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos, designadamente ($n=10$) e aos alunos finalistas da 13ª classe, que compreendeu o número de ($n= 60$).

Com base na pesquisa bibliográfica efetuada em relação a problemática de estudo, foram criadas algumas categorias que serviram de bases para a formulação das questões, que são:

1. *Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular no sistema educativo em vigor*: nesta categoria destacam-se itens relativamente as mudanças introduzidas no sistema educativo do país com base na adoção e implementação da reforma educativa e curricular;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

2. *Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores:* nesta categoria, fazem parte os itens referentes ao modelo curricular a ser seguido na formação inicial de professores nas;
3. *Desafios/Fragilidades existentes na formação inicial de professores nas escolas de formação de professores, particularmente na Escola Magistério Primário:* fazem partes desta categoria, aspetos sobre as principais dificuldades que os professores têm enfrentado nas escolas de formação de professores para o Ensino Primário;
4. *Competências requeridas aos formadores e aos formandos nas escolas de formação de professores, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular:* nesta categoria, os professores manifestaram a sua opinião, optando em concordar ou não concordar com as questões que lhes foram apresentadas por intermédio da atribuição de valores numa escala de 1 a 5.

b) Inquérito por entrevista (semidirectiva):

A entrevista visa a obtenção de informações que de uma outra forma não seria possível de forma aprofundada e detalhada, por intermédio de uma conversa afável entre o entrevistado e o entrevistador.

Na perspetiva de Coutinho (2016), a entrevista tem como “objetivo fornecer ao investigador, informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto dos sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, as amostras intencionais” (p. 139).

A entrevista visa a obtenção de informações por intermédio de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador e as questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou ainda uma mistura de ambas.

Para Morgado (2012), “é uma das técnicas de recolha de dados, utilizada para obter informação em investigação, cujo foco é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (p.72).

Na presente investigação, privilegiou-se a entrevista por ser um instrumento de recolha de dados, cujo objetivo neste caso, visa a obtenção de informações importantes e de compreender as perspetivas e experiências das pessoas entrevistadas (Marconi & Lakatos, 2011). Portanto, a entrevista foi submetida a um dos membros da direcção da Escola Magistério Primário das Irmãs de São José de Cluny da província de Malanje, Angola.

O guião de entrevista (vide anexo 3) foi desenvolvido criteriosamente, e tendo por base as seguintes categorias:

- a) *Conceção da função do formador* - visou obter elementos descritores que permitiram caracterizar as perspetivas do membro de Direcção da escola atinentes à escola de formação inicial de professores ao nível do ensino médio (EMP);

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- b) *Desafios/ Fragilidades existentes na formação inicial na EMP* - com o objetivo de colher dados sobre os desafios e fragilidades com que a escola se defronta no contexto da reforma educativa e curricular;
- c) *Modelo curricular de formação inicial de professores ministrado na escola* - com vista a identificar o modelo curricular predominante na escola;
- d) *Competências necessárias e requeridas para o exercício do trabalho docente* - pretendeu-se descrever as competências requeridas aos docentes e aos formandos da referida escola.

c) Pesquisa documental:

É praticamente indispensável em investigação social, o uso de informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não, elaborado ou em bruto). Para Moreira (2007) entende-se por documento, “o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador” (p.153). Ainda para o mesmo autor, refere-se também a uma gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis.

Para os autores Prodanov e Freitas (2013), a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. Ou seja, tendo em conta o grau de fidelidade do documento em função do assunto que se aborda.

A pesquisa documental foi utilizada com a pretensão de enriquecimento da fundamentação teórica, por fazerem parte dos normativos legais sobre os quais se consubstancia o sistema educativo angolano, documentos referentes aos planos de formação inicial levado a cabo pelas escolas de formação de professores à luz da reforma educativa, evidenciando indicadores que permitiram inferir uma outra realidade diferente da documentada com o propósito de se obter o máximo de informação possível no sentido de engrandecer a pesquisa.

Fez-se recurso aos documentos considerados como fontes primárias e de primeira mão, como: os normativos do sistema educativo angolano sobre a reforma educativa (Lei 13/01; Lei 17/16, ambas do Sistema educativo). O currículo de formação de professores para o ensino primário e modelo de formação de professores Currículo de formação de professores para o Ensino Primário, Currículo do Ensino Primário e outros diplomas legais em torno da formação inicial de professores nacionais e internacional em vigor.

d) Observação direta (não participante):

A observação apresenta-se como uma das técnicas comuns utilizadas de forma frequente nas ciências sociais, por permitir a observação direta dos factos e fenómenos investigados, dando-lhe a oportunidade de constatar *in locus* o desenrolar dos acontecimentos e factos.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Para Marconi e Lakatos (2011), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade” (p.275). Neste sentido, a informação é obtida não apenas por intermédio da visão e audição, mas também no exame dos fatos e fenómenos que se desejam estudar, isto é, de como eles se manifestam.

Ainda para as autoras, Marconi e Lakatos (2011), esta técnica desempenha um papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade, pois o mesmo vivencia o acontecimento dos fatos e fenómenos.

Para Denzin, (1989), Flick (1998), referenciados por Coutinho (2016) “as técnicas de observação consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definidas baseadas naquilo que o observador vê e ouve” (p.136).

No entanto, a autora Coutinho (2016), diz que há duas dimensões importantes a considerar nas técnicas de observação. A dimensão estruturada e a não estruturada, que varia de acordo ao protocolo de observação adotado.

Na nossa investigação, utilizou-se como instrumento a grelha de observação, que se “(...) destina à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contextos de sala de aula, em que o observador se limita a selecionar e registar na grelha a categoria que melhor se aplica ao comportamento manifestado pelos alunos” (Coutinho, 2016, p.137).

Para a observação, utilizou-se a grelha de observação que se destinou a fazer o registo das atividades realizadas por dois (2) estudantes (estagiários) em atividade de estágios pedagógicos em uma das escolas de aplicação, tendo em conta os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos nas classes anteriores, assim como as orientações e sugestões advindas do professor acompanhante de estágio (Vide, Anexo 4 e 5).

3.5.3 Técnicas de análise de dados

Após a etapa da coleta de dados, está é a etapa que antecede a fase final do trabalho, pois a esta altura o investigador já dispõe de todas as informações necessárias à conclusão do seu trabalho e conseqüentemente a aferição dos resultados.

No entender de Braga (1998, citado por Chimuco, 2014) analisar dados implica “organizá-los, parti-los em unidades, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante, o que há para aprender e decidir” (p.135).

Para Serrano, (1998, citado Chimuco, 2014), a análise de dados pressupõe “reduzir, sintetizar, e comparar” os dados. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998, citado por Chimuco, 2014), a maioria dos métodos de análise de dados depende, fundamentalmente, de duas grandes categorias: *a análise estatística e a análise de conteúdo*.

Assim sendo, para o presente estudo optou-se por estas duas categorias acima descritas, que consistiu em organizar os dados, tratá-los e finalmente analisá-los para aferir os resultados.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Para a análise dos dados qualitativos, recorreremos a análise de conteúdo, sendo que a análise qualitativa é menos formal do que a quantitativa, pois, nesta última, seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples.

Conforme refere Sousa (2009, citado por Chimuco, 2014);

A análise de conteúdo tem como vantagens permitir inferências dos dados obtidos, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola, visa-se o estudo dos mecanismos que produzem as ocorrências, no seu contexto natural e no momento em que sucedem, procurando compreender a fenomenologia da sua estrutura e funcionamento, sem se estar confinado a quadros teóricos e referenciais (p.137).

Entretanto, a desvantagem da análise de conteúdo reside, essencialmente, no conteúdo, que sendo palavras, podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica, (Sousa, 2009, citado por Chimuco, 2014).

Optou-se nesta pesquisa pela categorização, por se tratar de uma operação primordial de análise de conteúdo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido considerados pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação. No caso da entrevista a categorização foi feita com base nas questões.

Para tratamento dos dados quantitativos da presente investigação obtidos por intermédio da aplicação dos questionários, apelou-se à análise estatística, isto é, recorreu-se aos procedimentos estatísticos por intermédio do programa SPSS (*statistical Package for the social sciences*, versão 25), para a codificação dos dados.

Black (1999, citado por Coutinho, 2016), considera que a função da análise estatística é “(...) transformar os dados em informação e, é precisamente para isso que ela nos serve” (p.151).

Segundo Coutinho (2016) “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados em instantes” (p.180). Constitui também num auxiliar excelente para um investigador em ciências sociais e humanas que tenha precedido a uma recolha de dados quantitativos em que o objetivo da análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses da investigação (Coutinho, 2016).

Após o tratamento de dados obtidos na pesquisa por intermédio dos instrumentos ora utilizados, procedeu-se a triangulação dos dados, que segundo Marconi e Lakatos (2007) consiste na combinação das metodologias empregues (qualitativa e quantitativa), com o objetivo de se abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Capítulo 4 - Apresentação e Descrição dos Resultados da Investigação

Neste capítulo, propomos - nos apresentar e descrever os resultados da investigação decorrentes dos instrumentos metodológicos utilizados. Entretanto, começaremos por fazer a descrição dos resultados obtidos por intermédio da aplicação do inquérito por questionário¹ submetido aos professores acompanhantes de estágio pedagógicos e aos estudantes da 13^a classe. Os dados obtidos por inquérito por entrevista e observação direta não participante, foram trados de forma discriminada, que resultaram na triangulação dos dados.

4.1. Inquérito por questionário submetido aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos

- Caracterização geral dos professores inquiridos

Dos dez (10) professores acompanhantes de estágios e que constituíram a nossa amostra, 90% são do sexo masculino e 10% do sexo feminino, conforme se pode constatar no gráfico abaixo (Gráfico1).

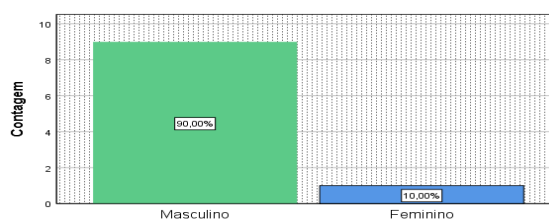


Gráfico 1- Género dos professores Inquiridos

Relativamente à idade, 80% têm a idade que vai de 31 a 45 anos e 20% compreendem a idade de menos de 30 anos, conforme se pode observar no gráfico seguinte (Vide, Gráfico 2).

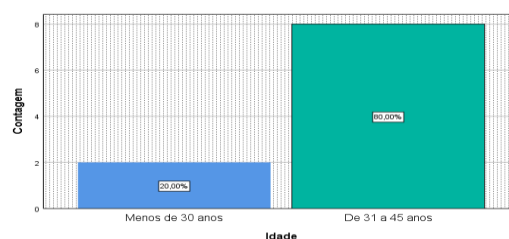


Gráfico 2- Idade dos professores inquiridos

Quanto ao tempo de trabalho docente, 50% têm menos de 10 de serviço e 30% têm de 11 a 20 anos de serviço e 20% têm mais de 21 anos de serviço (Vide, Gráfico 3).

¹ Algumas escalas poderão não aparecer nos gráficos e isso deve-se a omissão automática do programa de estatística utilizado (IBM-SPSS, Versão 25) pelo fato de não terem sido selecionadas pelos inquiridos em algumas questões.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

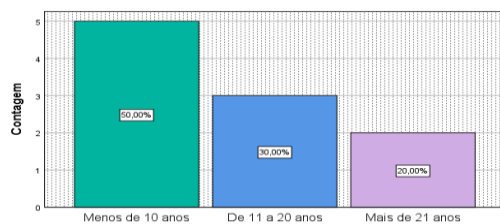


Gráfico 3 - Tempo de Serviço dos professores

No respeitante às habilitações literárias, 60% têm a Licenciatura e 40% têm o Bacharelato (Vide, Gráfico 4).

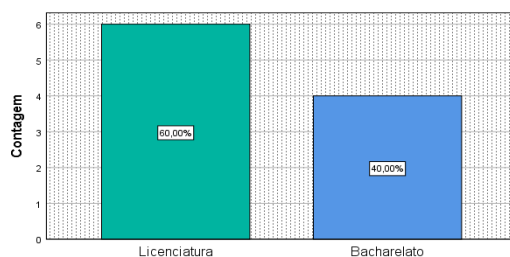


Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos professores

Quanta a agregação pedagógica, 100% dos professores inquiridos têm a agregação pedagógica (Vide, Gráfico 5).

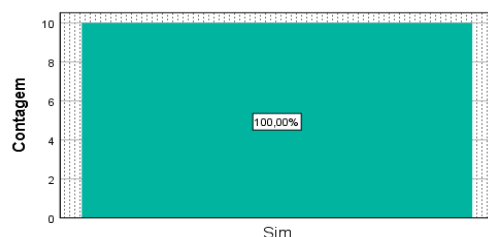


Gráfico 5 - Agregação Pedagógica dos professores

Sobre as classes que os professores lecionam, 30% a 11ª e 12ª Classe, 20% a 10ª, 11ª e 12ª Classe e 10ª e 11ª classe, respetivamente. Outros 10% para cada uma das classes restantes (10ª, 11ª e 13ª Classe e 10ª e 12ª Classe) conforme se observa no gráfico seguinte (Gráfico 6).

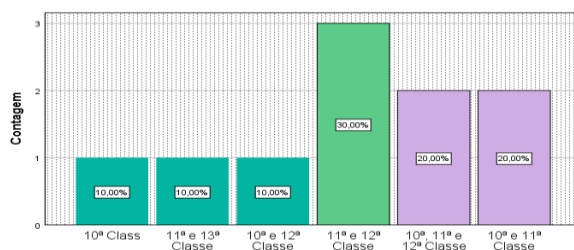


Gráfico 6 - Classes que lecionam

Quanto ao número de disciplinas que os professores da EMP lecionam como parte da carga letiva diária, a maioria dos professores lecionam mais de uma disciplina, não obstante a incumbência do acompanhamento de estágios pedagógicos nas escolas de aplicação (Vide, Gráfico 7).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

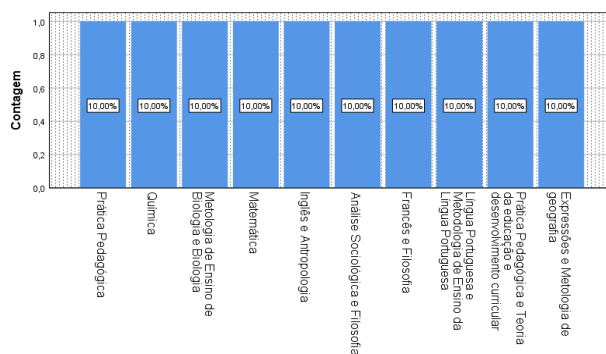


Gráfico 7 - Disciplinas

I. Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular

Quanto às mudanças significativas registadas na forma de trabalhar dos professores decorrentes da reforma educativa e curricular em vigor, 55,56% concordaram; 22,22% discordaram; 11,11% não tem opinião e igualmente outros 11,11% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 8).

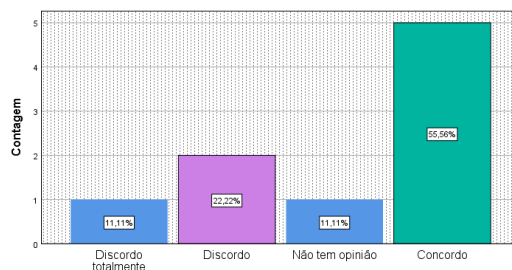


Gráfico 8 - Mudanças significativas introduzidas pela reforma educativa na forma de trabalhar

No que concerne às mudanças significativas introduzidas pela reforma educativa e curricular na formação inicial de professores, 50% dos inquiridos concordaram; 20% discordaram totalmente e igualmente discordaram; outros 10% não tem opinião a respeito (Vide, Gráfico 9).

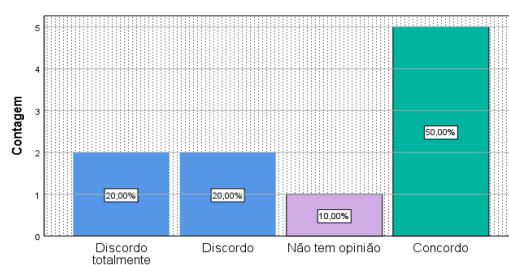


Gráfico 9 - Mudanças significativas na formação inicial de professores

Dos dez professores (10) inquiridos, 44,44% concordaram; 33,33% não tem opinião 11,11% discordaram totalmente e outros 11,11% também discordaram relativamente aos contributos dos objetivos da reforma educativa e curricular, conforme se pode observar no gráfico abaixo (Gráfico 10).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

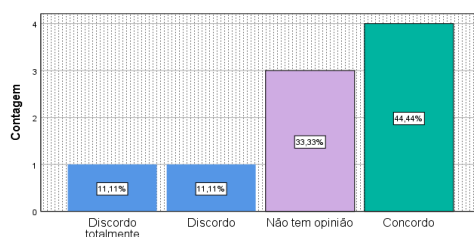


Gráfico 10 - Contributo dos objetivos da reforma educativa e curricular

Para a maioria dos inquiridos, a formação inicial não se afigura como o aspeto mais importante da reforma educativa e curricular, razão pela qual 40% dos inquiridos discordaram, 20% não tem opinião, 20% concordaram e outros 20% concordaram totalmente (Vide, Gráfico 10).

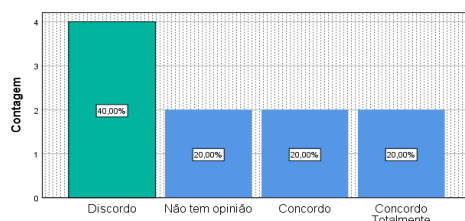


Gráfico 11 - Formação inicial como aspeto mais importante da reforma educativa e curricular

Na opinião dos inquiridos, a reforma educativa e curricular realça mais a avaliação das aprendizagens, pelo que 50% concordaram totalmente, 30% concordaram, 10% não tem opinião e outros 10% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 12).

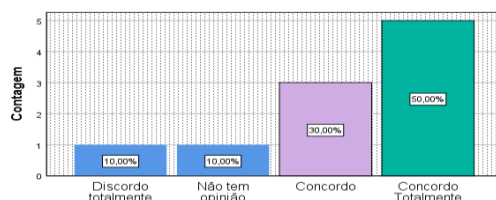


Gráfico 12 - A avaliação das aprendizagens como um dos aspetos importantes da reforma educativa e curricular

A maioria dos inquiridos neste caso 40% concordam totalmente, pois são de opinião que a utilização dos recursos de ensino é um dos elementos essenciais da reforma educativa e curricular. Outros 60% tiveram opiniões divididas, neste caso 30% concordaram e outros 30% discordaram (Vide, Gráfico 13).

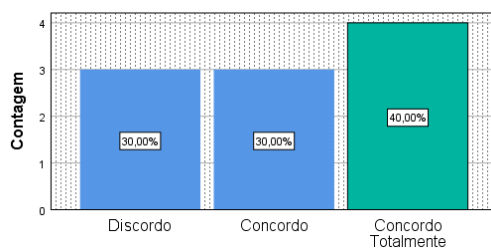


Gráfico 13 - Utilização dos recursos de Ensino como elemento essencial da reforma educativa

II. Modelo de formação inicial adaptado nas EFP

Do total dos professores inquiridos, 50% concordaram totalmente e 30% discordaram, 10% não tem opinião e igualmente discordaram totalmente (Vide, gráfico 14).

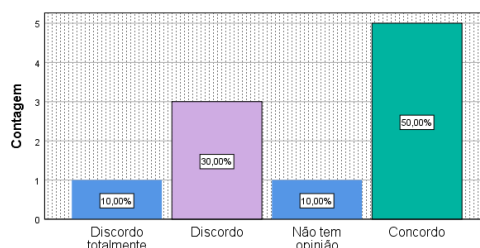


Gráfico 14 - Modelo de formação inicial definido pela Reforma educativa e curricular

Relativamente a adaptabilidade dos critérios deste modelo à realidade educativa do país, 40% dos inquiridos discordaram totalmente, 30% discordaram e igualmente outros 30% não tem opinião a respeito (Vide, gráfico 15).

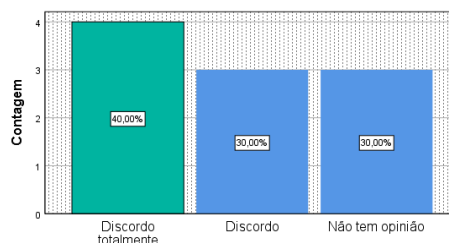


Gráfico 15 - A adaptabilidade do modelo curricular à realidade educativa angolana

Concernente a autonomia curricular dos professores, a maioria dos professores discordaram, o que corresponde a 40% dos inquiridos, 20% concordaram, 10% concordaram totalmente e outros 20% discordaram totalmente, conforme se observa no gráfico seguinte (Gráfico 16).

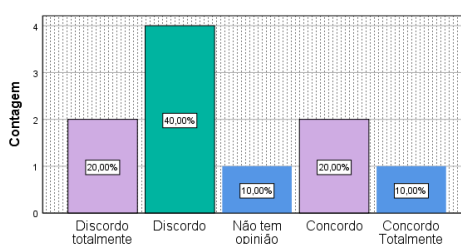


Gráfico 16 - Autonomia curricular dos professores

Relativamente a adequação das práticas pedagógicas as necessidades formativas dos futuros professores primários, 50% dos inquiridos concordaram totalmente, 20% discordaram, 10% não tem opinião e igualmente outros 10% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 17).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

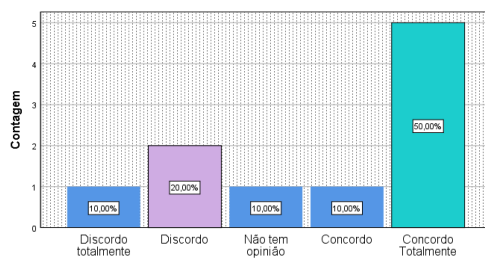


Gráfico 17 - Adequação das práticas pedagógicas as necessidades formativas dos alunos

III. Desafios/fragilidades existentes na formação inicial dos professores na EMP

Nesta categoria, dos dez itens que fazem parte (Vide, Anexo 12) e no qual foi solicitado aos inquiridos para marcar relativamente aos desafios/fragilidades existentes na formação inicial de professores na EMP, foi possível constatar que os desafios/fragilidades na formação inicial de professores na referida escola, prendem-se com: *a falta de trabalho em equipa por parte dos professores*, com uma marcação de 60% e *poucos professores de práticas pedagógicas* igualmente com uma marcação de 60%; *falta de estabelecimento adequado de ensino*, teve uma marcação igualitária de 50% juntamente com *a falta de espaço de criatividade para os professores*.

Relativamente aos outros itens desta categoria, tiveram uma pontuação média, como é o caso das *práticas pedagógicas e dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino* 30%; *falta de apoio aos professores pela Direção de escola; falta de recursos de ensino; dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas* 20%.

IV. Competências requeridas aos formadores e aos formandos na EMP, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular

Nesta categoria, pretendeu-se aferir as competências dos formadores exigidas pela Direção da escola face aos desafios educacionais atuais e igualmente as competências dos formandos relativamente ao perfil de saída após a conclusão do curso. No primeiro caso, notou-se que a maioria dos inquiridos concordaram, isto é, 50%; 20% discordaram totalmente e igualmente discordam e 10% concordaram totalmente (Vide, Gráfico 18).

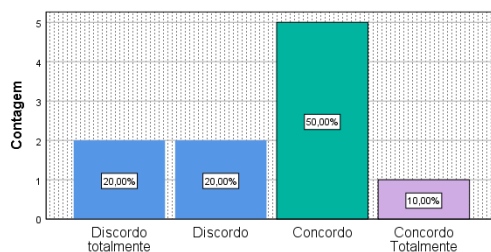


Gráfico 18 - Domínio de saberes por parte dos professores formadores

Sobre a responsabilidade dos professores pela formação inicial e saberes suficientes relacionadas à prática pedagógica, 44,44% concordaram totalmente, 33,33% discordaram

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

totalmente; 11,11% discordaram e sem opinião igualmente 11,11%, conforme se observa gráfico seguinte (Gráfico 19).

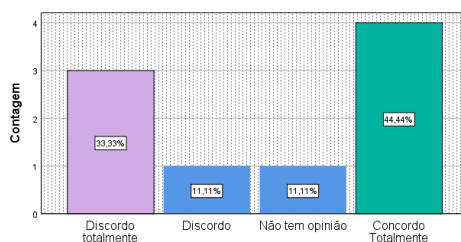


Gráfico 19 - Responsabilidade dos professores e saberes suficientes relacionadas à prática pedagógica

Quanto aos saberes adquiridos pelos alunos após a conclusão do curso referente ao perfil de saída, 60% concordaram; 20% não tem opinião e 10% discordaram (Vide, Gráfico seguinte, 20).

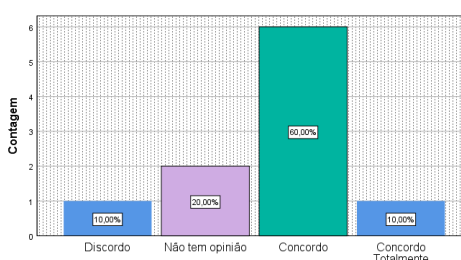


Gráfico 20 - Saberes suficientes por parte dos alunos futuros professores

Ainda no mesmo atalho descritivo sobre os saberes adquiridos pelos futuros professores, a nível das práticas pedagógicas, 55,56% concordaram; 22,22% discordaram e igualmente concordaram totalmente (Vide, gráfico 21).

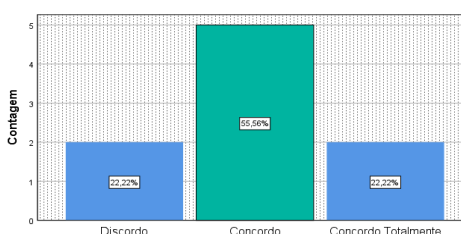


Gráfico 21 - Saberes ao nível das práticas pedagógicas

Quanto aos saberes relativos à prática docente, 40% concordaram; 30% concordaram totalmente; 20% não tem opinião e 10% discordam totalmente (Vide, Gráfico 22).

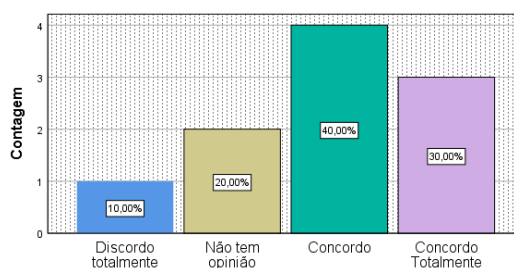


Gráfico 22 - Saberes ao nível da prática docente

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Relativamente aos saberes a nível da avaliação das aprendizagens, 60% concordaram; 20% não tem opinião; 10% discordaram e concordaram totalmente, conforme se observa no gráfico 23.

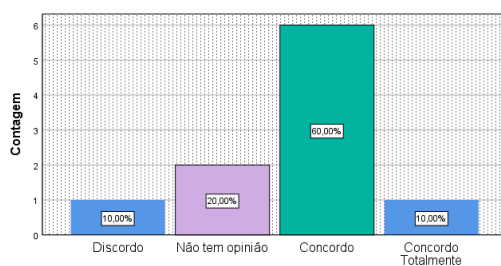


Gráfico 23 - Saberes ao nível da avaliação das aprendizagens

Dos professores inquiridos, 44,44% concordaram que os futuros professores primários ficam com saberes suficientes a nível das metodologias de ensino, 33,33% concordaram totalmente e 22,22% discordaram (Vide, Gráfico 24).

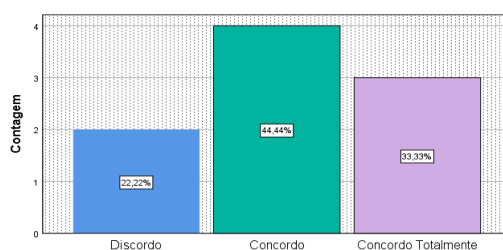


Gráfico 24 - Saberes ao nível das metodologias de ensino

Ainda na vertente dos saberes, 66,67% concordaram que os futuros professores ficam com saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos de ensino em sala de aula; 22,22% não têm opinião e 11,11% concordaram totalmente (Vide, Gráfico 25).

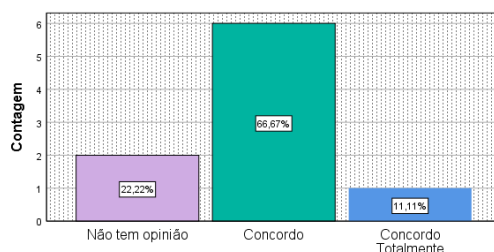


Gráfico 25 - Saberes ao nível dos recursos e métodos de ensino em sala de aula

No que toca a formulação dos objetivos didáticos, 60% dos professores inquiridos concordaram; 20% concordaram totalmente; 10% discordaram e igualmente a mesma percentagem não tem opinião a respeito (Vide, Gráfico 26).

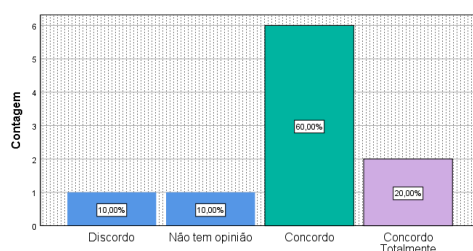


Gráfico 26 - Saberes ao nível da formulação dos objetivos didáticos

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Quanto à melhoria das práticas de ensino por parte dos futuros professores primários, 60% concordaram e outros 40% concordaram totalmente, conforme se apresenta no gráfico 27.

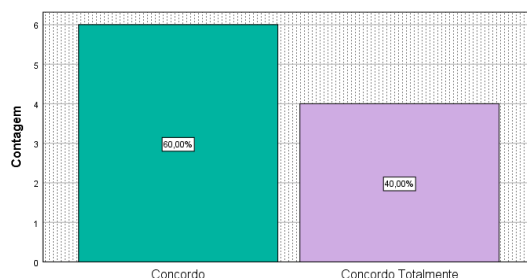


Gráfico 27 - Os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as suas futuras práticas de ensino

Sobre a sensibilidade dos futuros professores na valorização do contexto cultural e social dos alunos, 77,78% dos inquiridos concordaram; 11,11% concordaram totalmente e outros 11,11% não tem opinião, respetivamente (Vide, Gráfico 28).

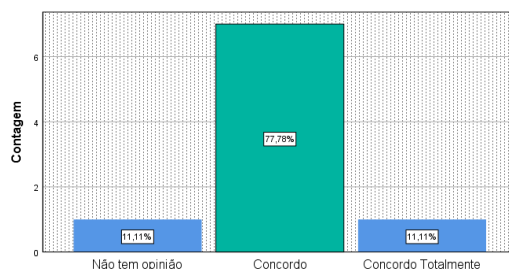


Gráfico 28 - Sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos

Por último, nesta categoria os inquiridos concordaram na ótica dos 50% que os alunos futuros professores ficam sensibilizados para a adequação do currículo a realidade local; 20% concordaram totalmente e os restantes itens da escala, ficaram registados com 10% conforme se constata no gráfico 29.

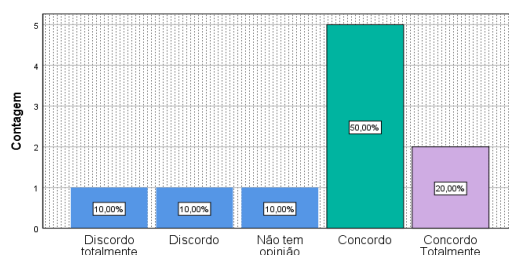


Gráfico 29 - Sensibilidade para a adequação do currículo a realidade local

4.2. Inquérito por questionário submetido aos estudantes futuros professores

Dos quarenta e cinco (45) estudantes finalistas da 13ª classe que responderam ao inquérito, 57,78% são do sexo masculino e 43,22% são do sexo feminino (Vide, Gráfico 30).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

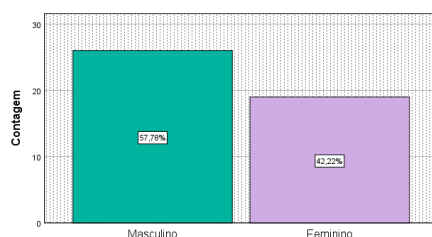


Gráfico 30 - Género dos estudantes

A faixa etária dos estudantes compreende dos 20 a 25 anos de idade com a 62,22%; dos 18 a 20 anos 35,56% e mais de 30 anos com uma percentagem de 2,22%. Confira o gráfico seguinte (Gráfico 31).

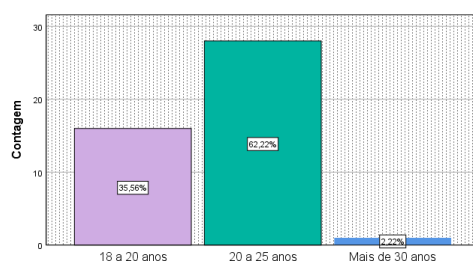


Gráfico 31 - Idade dos estudantes

I. Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular no sistema educativo angolano

Relativamente as mudanças resultantes da reforma educativa e curricular na formação dos futuros professores primários, 51,28% concordaram; 20,51% discordaram totalmente; 15,38% discordaram; 10,26% não tem opinião e 2,56% concordaram totalmente (Vide, Gráfico 32).

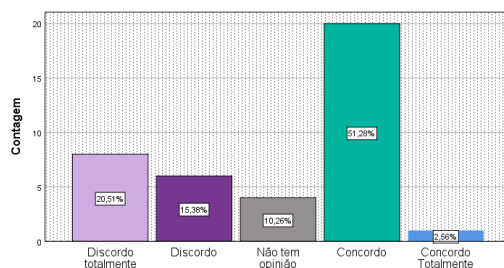


Gráfico 32 - Mudanças significativas na formação dos futuros professores primários resultantes da reforma educativa e curricular

Sobre a existência de enormes desafios/fragilidades na formação inicial de professores, 32,50% concordaram; 27,50% concordaram totalmente e igualmente a mesma percentagem não tem opinião; 7,50% discordaram e 5% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 33).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

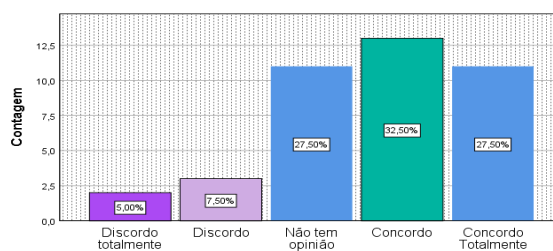


Gráfico 33 - Desafios/fragilidades no processo de formação inicial de professores face ao contexto socioeducativo do país

No âmbito da reforma educativa e curricular como a possibilidade de formar melhores profissionais para o ensino primário, 31,58% dos inquiridos concordaram e igualmente a mesma percentagem de discordância; 18,42% não tem opinião; 10,53% concordaram totalmente e 7,89% discordaram totalmente, conforme se apresenta no gráfico seguinte (Gráfico 34).

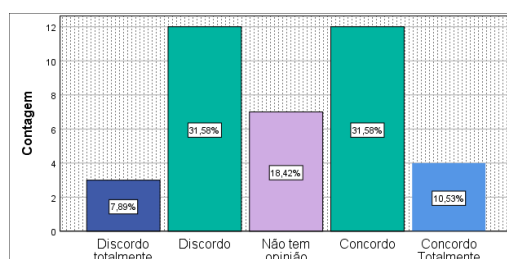


Gráfico 34 - Possibilidade de formação de melhores profissionais para o Ensino Primário com a reforma educativa e curricular

Quanto à consideração da dimensão pessoal e profissional do (a) futuro (a) professor (a) primário (a) como um binómio indissociável do seu trabalho, relativo ao currículo ministrado na EMP, 56,41% concordaram; 23,08% não tem opinião; 15,38% discordaram; 2,56% concordaram totalmente e igualmente discordaram totalmente (Vide, Gráfico 35).

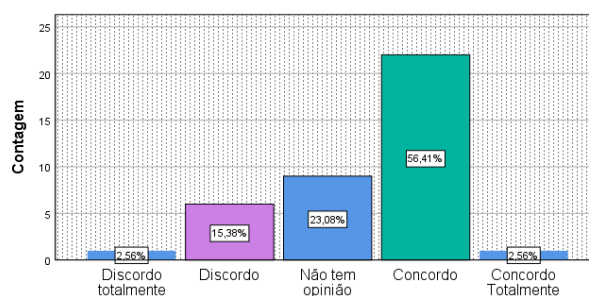


Gráfico 35 - Consideração da dimensão pessoal e profissional do (a) futuro (a) professor (a) primário (a) no currículo ministrado na EMP

Relativamente aos recursos e meios de ensino realçados na reforma educativa e curricular, 42,86% dos inquiridos concordaram totalmente; 40,48% concordaram; 9,52% discordaram totalmente; 4,76% não tem opinião e 2,38% discordaram, conforme se observa no gráfico que se apresenta (Gráfico 36).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

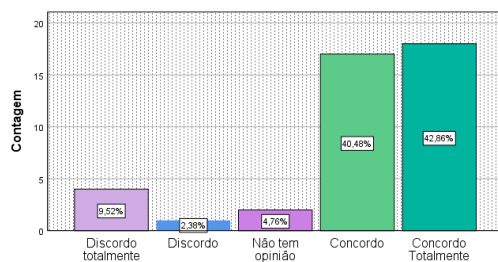


Gráfico 36 - Utilização de recursos/meios de ensino como elemento essencial da reforma educativa e favorecedor da formação

Na questão sobre a consideração dos contextos sociais, culturais e económicos nas práticas educativas ligadas a formação inicial dos futuros professores primários, 37,50% dos inquiridos concordaram; 25% não tem opinião; 15% discordaram e igualmente concordaram totalmente, enquanto 7,50% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 37).

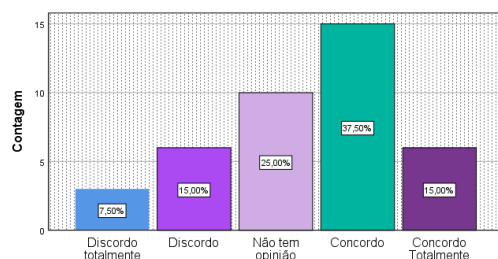


Gráfico 37 - Consideração dos contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais nas práticas educativas da formação inicial de professores

II. Modelo de formação Inicial de professores à luz da reforma educativa e curricular

Nesta segunda categoria, começamos por fazer a descrição da articulação do currículo voltado a formação inicial de professores com os objetivos educativos do Ensino Primário. No mesmo, 35,90% dos inquiridos concordaram; 30,77% não tem opinião; 15,38% discordaram; 10,26% discordaram totalmente e 7,69% concordaram totalmente (Vide, Gráfico 38).

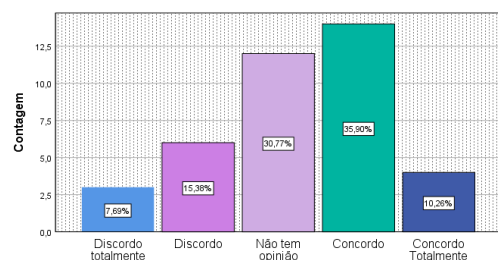


Gráfico 38 - Articulação do currículo vocacionado para a formação inicial de professores com os objetivos do Ensino Primário

Quanto a adequação do currículo de formação inicial de professores as exigências atuais do Ensino Primário angolano, 30,77% concordaram; 25,64% discordaram; 17,95% concordaram totalmente; 15,38% não tem opinião e 10,26% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 39).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

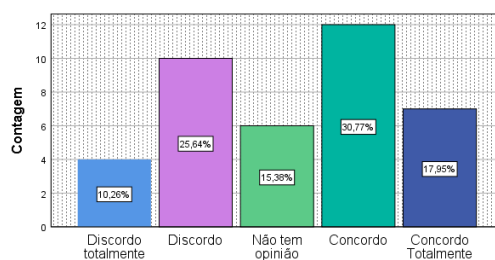


Gráfico 39 - Adequação do currículo as exigências atuais do Ensino Primário angolano

Relativamente aos programas de disciplinas ministrados no curso de formação inicial de professores, refletem-se as reais necessidades de formação dos mesmos, 32,50% dos inquiridos discordaram; 30% concordaram; 20% não tem opinião; 10% concordaram totalmente e 7,50% discordam totalmente (Vide, o gráfico seguinte, 40).

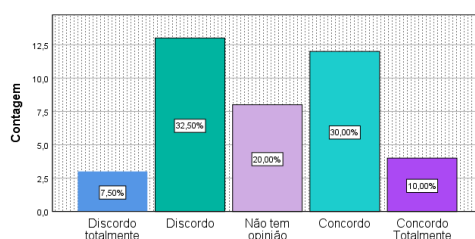


Gráfico 40 - Consideração das disciplinas as reais necessidades de formação dos futuros professores

Quanto a articulação das disciplinas curriculares, 35% dos inquiridos concordaram em dizer que as disciplinas se articulam entre si; 30% discordaram; 25% não tem opinião e 10% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 41).

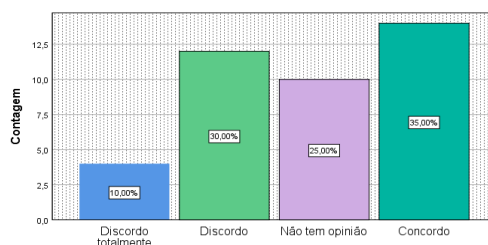


Gráfico 41 - Articulação das disciplinas

Os inquiridos garantem que ao frequentar a formação inicial de professores na Escola Magistério Primário, sentem-se preparados em todas as vertentes de ensino, razão pela qual 42,86% concordaram totalmente; 30,95% concordaram; 11,90% não tem opinião; 9,52% discordaram e 4,76% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 42).

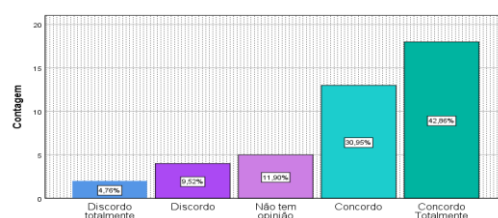


Gráfico 42 - Preparação em todas as vertentes de ensino ao frequentar a EMP

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Tendo em conta os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação, 35,90% dos inquiridos concordaram em dizer que jamais encontraram dificuldades em lecionar nas escolas do ensino primário na modalidade da monodocência; 20,51% não tem opinião; 17,95% concordaram totalmente; 15,38% discordaram totalmente e 10,26% discordaram (Vide, Gráfico 43).

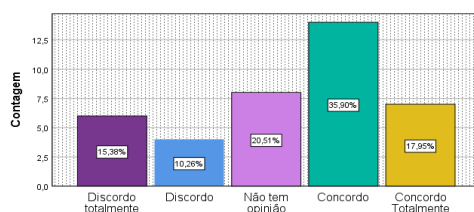


Gráfico 43 - Dificuldades em lecionar na modalidade da monodocência

Do total dos inquiridos, 48,9% concordaram que os estágios pedagógicos enquanto componente prática de formação tem possibilitado a aplicação dos conhecimentos adquiridos e na autossuperação dos mesmos; 35,6% concordaram totalmente e 2,2% discordaram, a mesma percentagem concorda totalmente e igualmente discordaram (Vide, Gráfico 44).

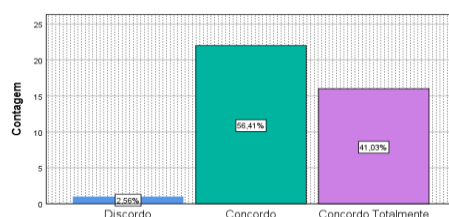


Gráfico 44 - Possibilidade da aplicação prática dos conhecimentos durante os estágios pedagógicos

Dos inquiridos, 33,33% concordaram que os professores acompanhantes de estágio possuem um conjunto de competências, sejam elas técnicas, práticas, bem como competências transversais, 27,78% discordaram; 16,67% não tem opinião; 11,11% discordaram totalmente e igualmente concordaram totalmente (Vide, Gráfico 45).

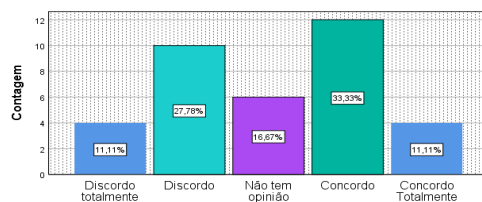


Gráfico 45 - Competências técnicas, práticas e transversais dos professores acompanhantes de estágios

Quanto a adequação das práticas pedagógicas às reais necessidades e exigências da formação dos futuros professores, 43,59% concordaram; 17,95% concordaram totalmente; 15,38% discordaram; 12,82% discordaram totalmente e 10,26% não tem opinião (Vide, Gráfico 46).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

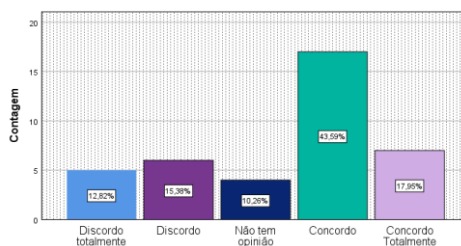


Gráfico 46 - Adequação das práticas pedagógicas as reais necessidades e exigências formativas dos futuros professores

Sobre a superação das dificuldades inerentes aos estágios pedagógicos, 42,11% concordaram; 26,32% discordaram; 10,53% não tem opinião, discordaram totalmente e igualmente concordaram totalmente. Vide o gráfico seguinte (Gráfico 47).

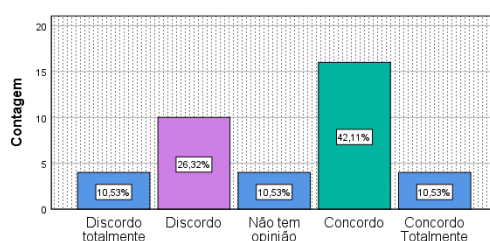


Gráfico 47 - Superação das dificuldades ligadas as práticas de ensino

Quanto aos fatores que motivaram os estudantes a estudar na EMP, sobre o interesse nas disciplinas que fazem parte do currículo de formação, 53,33% dos inquiridos assinalou em NÃO e 46,67% assinalou em SIM, conforme se observa no gráfico 48.

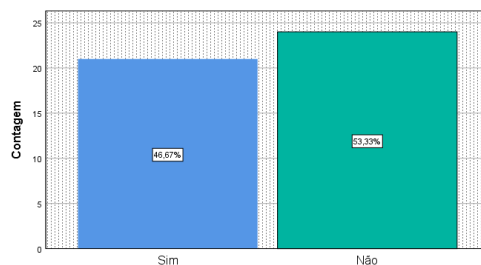


Gráfico 48 - Interesse pelas Disciplinas

Sobre a qualidade de formação ministrada na EMP, 77,8% assinalou em SIM e 22,2% assinalou em NÃO (Vide, Gráfico 49).

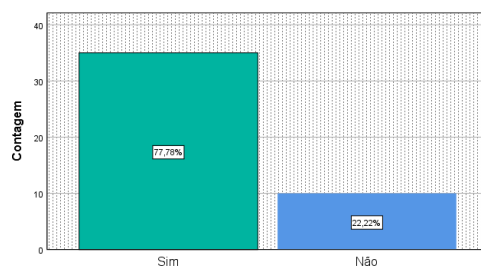


Gráfico 49 - Qualidade de Formação na EMP

Por orientação ou obrigação de terceiros, 68,89% assinalou em NÃO e 31,11% assinalou em SIM (Vide, gráfico 50).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

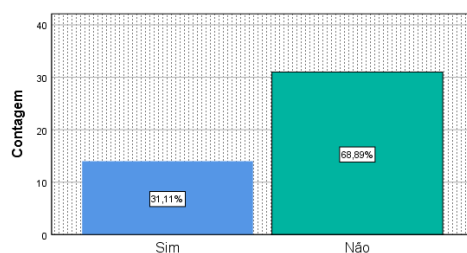


Gráfico 50 - Orientação ou obrigação de terceiros

Para terminar as questões sobre as motivações, na última questão relativa ao fato de à escola EMP ser uma escola da Missão Católica, onde 73,3% dos inquiridos assinalou em NÃO e 26,7% assinalou em SIM, como sendo um dos fatores motivacionais, conforme se observa no gráfico 51.

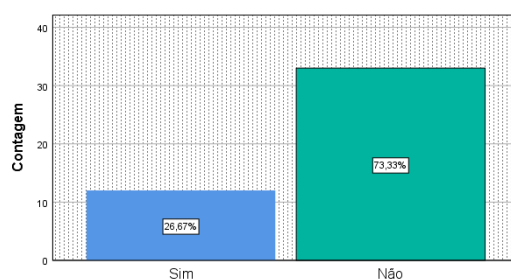


Gráfico 51 - Por ser uma escola da Missão Católica

III. Dificuldades pedagógicas encontradas durante a fase dos estágios pedagógicos

Os estudantes inquiridos foram solicitados a MARCAR e NÃO MARCAR (Vide, Anexo 10) os itens que, de acordo com a sua vivência formativa dos mesmos, se constituíam em algumas dificuldades. Os mesmos, destacaram as seguintes dificuldades pedagógicas: *insuficiência de professores acompanhantes de estágio pedagógicos* com 84,4%; *falta de criatividade por parte dos professores acompanhantes de estágio pedagógicos* 80% e a *falta de formação adequada por parte dos professores acompanhantes de estágio pedagógicos* com 64,4%. Dos que tiveram uma percentagem média, destacam-se a *falta de estabelecimentos de ensino adequado para estágio pedagógicos* com 31,1% e a *criticidade das práticas pedagógicas* com 26,7%.

IV. Aptidões adquiridas relacionadas ao perfil de saída dos futuros professores primários

Sobre os programas curriculares concebidos pelo MED de Angola, se tem possibilitado a formação de profissionais para o Ensino Primário em todas as áreas do ensino primário. Na mesma, 55,26% dos inquiridos discordaram; 15,79% discordaram totalmente e igualmente não tem opinião e 13,16% concordaram (Vide, gráfico 52 e Anexo 1).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

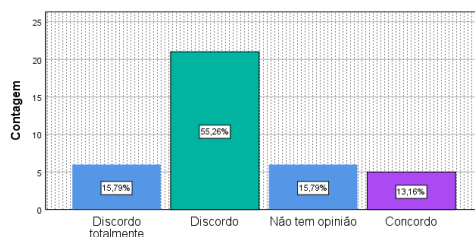


Gráfico 52 - Possibilidade de munir os profissionais em todas as áreas de saber por intermédio dos programas curriculares concebidos pelo MED

Na intenção de saber dos próprios estudantes enquanto futuros professores primários sobre os saberes que adquirem a nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino como requisitos almejados no perfil de saída (Vide, Anexo 11), 42,50% concordaram; 20% discordaram; 17,50% não tem opinião; 12,50% concordaram totalmente e 7,50% discordaram totalmente (Vide, Gráfico 53).

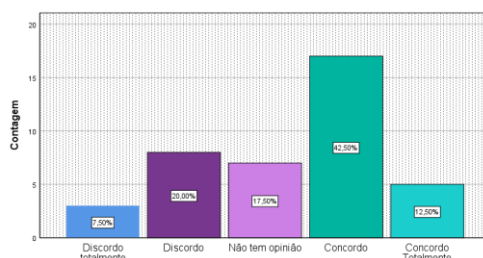


Gráfico 53 - Saberes ao nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino

Quanto ao domínio de saberes a nível da avaliação das aprendizagens, 35,29% dos inquiridos concordaram; 32,35% não tem opinião; 14,71% discordaram; 11,76% concordaram totalmente e apenas 5,88% discordaram totalmente (Vide, gráfico 54).

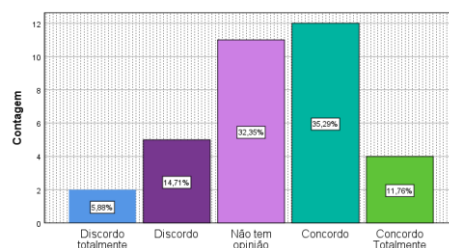


Gráfico 54 - Domínio dos saberes ao nível da avaliação das aprendizagens

No que concerne ao domínio de saberes a nível das metodologias de ensino, 57,14% concordaram; 20% não tem opinião; 11,43% discordaram e igualmente a mesma percentagem concordou totalmente (Vide, Gráfico 55).

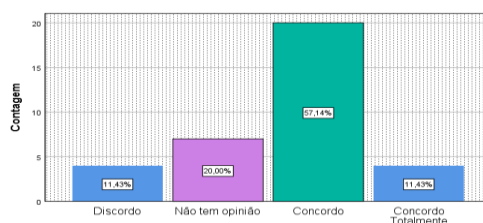


Gráfico 55 - Domínio de saberes ao nível das metodologias de ensino

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

No domínio de saberes a nível dos recursos e métodos de ensino na sala de aula, 67,57% concordaram; 18,92% concordaram totalmente; 8,11% discordaram; 5,41% não tem opinião, conforme os dados que se apresentam no gráfico seguinte (Gráfico 56).

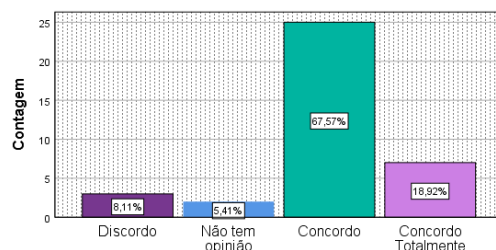


Gráfico 56 - Domínio de saberes ao nível dos recursos e métodos de ensino

Ademais, sobre o domínio de saberes a nível da formulação dos objetivos, 58,33% concordaram; 16,67% concordaram totalmente; 13,89% discordaram; 5,56% não tem opinião e igualmente a mesma percentagem discordou totalmente. (Vide, Gráfico seguinte, 57)

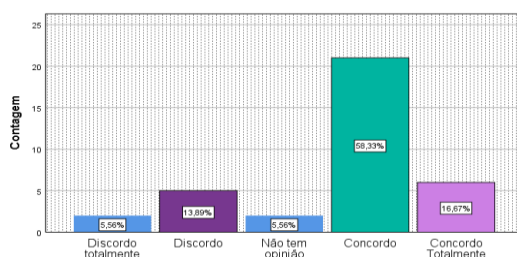


Gráfico 57 - Domínio de saberes ao nível da formulação dos objetivos didáticos

Sobre a melhoria das práticas de ensino através das orientações advindas dos professores acompanhantes de estágio, 35,90% concordaram; 25,64% não tem opinião; 23,06% concordaram totalmente; 10,26% discordaram totalmente e apenas 5,13% dos inquiridos discordaram (Vide, Gráfico 58).

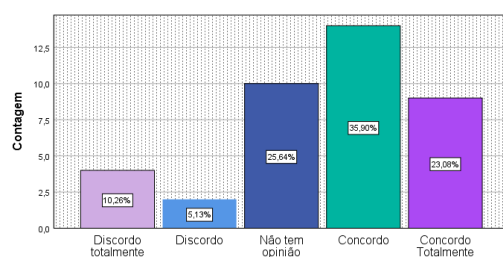


Gráfico 58 - Melhoria das práticas de ensino por intermédio das orientações dos professores acompanhantes de estágios

Quanto a sensibilização para a valorização do contexto cultural e social dos alunos, 62,86% concordaram; 17,14% não tem opinião; 14,29% concordaram totalmente e 2,86% discordaram e igualmente discordaram totalmente (Vide, Gráfico 59).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

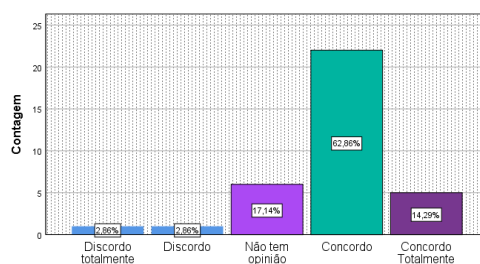


Gráfico 59 - Sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos

Ainda na mesma variante sobre as sensibilidades, 48,72% concordaram que sentir-se-iam sensibilizados a adequar o currículo à realidade dos alunos; 33,33% concordaram totalmente; 15,38% não tem opinião e 2,56% discordaram (Vide, Gráfico seguinte, 60).

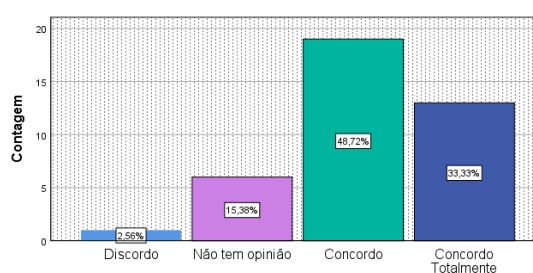


Gráfico 60 - Sensibilidade para a adequação do currículo a realidade dos alunos

4.3. Descrição dos resultados da entrevista

Antes, porém, gostaríamos de aludir que os dados obtidos por intermédio da entrevista, visaram de certa forma o enriquecimento da investigação. Entretanto, começamos por apresentar os dados da entrevista submetida a um dos membros de Direção da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, começamos na categoria B, (pergunta 3), uma vez que a categoria - A, trata-se de aspetos ligados à legitimação da entrevista e da motivação da entrevistada (Vide, Anexo 3).

- **Categoria B - Descrição académica e profissional do membro de direção de escola**

Segundo o membro de direção da referida instituição, a reforma educativa e curricular é um enorme desafio e não foi pensada em consonância com as reais necessidades educativas do país. Entretanto, exigiria uma formação abrangente de todos os professores antes da sua efetivação e a subsequente implementação.

No caso particular da Escola Magistério Primário, a mesma teve que se adaptar com base nas experiências anteriores dos professores. Algumas dificuldades foram e estão sendo ultrapassadas por intermédio de seminários de capacitação realizados pela iniciativa da escola com a participação da direção provincial da educação e do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- **Categoria C- Conceção da função e formador**

Para o membro de direção de escola, a formação anterior permite a integração do professor de forma satisfatória na disciplina que leciona. Por isso, é necessário o enquadramento de profissionais formados nas suas respetivas áreas de formação para que possam exercer salutarmente o seu trabalho.

Relativamente ao modelo curricular, a escola segue o modelo curricular de formação de professores para o Ensino Primário. O mesmo dá abertura para que a escola enquanto uma instituição vinculada à igreja possa adaptá-lo ou enquadrar outras disciplinas por intermédio de um protocolo que existe entre as escolas do Magistério Primário ligadas a igreja católica.

Em contrapartida, existem situações difíceis no trabalho que exerce. Segundo o entrevistado, às vezes é difícil encarar o ego de muitos colegas de profissão que se valem como conhecedores de tudo e que não dão espaço para a inovação. Portanto, é necessário dar abertura ao tempo, pois as mudanças acontecem de tempo em tempo e transformam a pessoa, quer a nível pessoal e profissional, acrescenta.

- **Categoria D- Desafios/fragilidades existentes na formação inicial de professores na Escola Magistério Primário**

O mesmo manifestou também o seu descontentamento, dizendo que, a escola não possui um estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores em virtude das condições de infraestrutura que a mesma apresenta. Considera que a escola tem dado abertura e espaço para que os professores sejam criativos e inovadores, mas infelizmente não se tem notado predisposição dos professores para a criatividade e inovação. Como tal, na sua opinião as práticas pedagógicas tendem a decair, visto que muitos professores não possuem formação relacionada com as práticas pedagógicas/estágio.

Por outra, realça a insuficiência em termos de recursos de ensino, nomeadamente ligados as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de espaços adequados. A biblioteca e a sala de informática funcionam na mesma sala e os computadores são insuficientes para o número de alunos que a escola tem.

Cada professor acompanhante de estágio, tem sob a sua orientação dezasseis (16) estagiários distribuídos por turmas de dois (2) estudantes e os mesmos nem sempre podem permanecer de forma integral para acompanhar os estagiários, pois têm de voltar à escola para lecionar.

Os professores apresentam domínio dos conteúdos comparativamente às disciplinas que lecionam, e para os ajudar ainda mais, a Direção da escola levou a cabo algumas vezes um programa de supervisão e acompanhamento dos professores nas suas aulas, com a intenção de constatar as dificuldades dos professores no emprego dos métodos e técnicas de ensino, servindo também de incentivo a planificação didática aos professores, uma vez que muitos deles não têm feito a planificação didática.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- **Categoria E- Modelo curricular de formação inicial de professores EMP**

Para o membro de direção, não se pode afirmar ou dizer que os critérios ou pressupostos voltados para a formação inicial de professores se adaptam à atual realidade socioeducativa, visto que se registam diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verificado na realidade das escolas do país tendo em conta a grande heterogeneidade cultural do mesmo. Pela autonomia curricular dos professores, os mesmos têm procurado de certa forma adequá-lo com base às reais necessidades e vivências dos alunos.

- **Categoria F- Competências necessárias exigidas para o exercício da função de formador de formadores**

Ainda segundo o mesmo, o professor deve ser um exemplo em tudo, ou seja, a profissão de professor requer uma série de competências. Competências que se traduz em pontualidade, assiduidade, humildade, pesquisa, leitura, etc. Uma vez que a competência não se resume exclusivamente em possuir conhecimentos e envaidecer-se.

É necessário que o Ministério da Educação saiba fazer um enquadramento dos professores consoante as áreas de formação. Ou seja, é importante que se coloque pessoas certas em lugares certos - acrescenta o nosso entrevistado.

- **Categoria G- Representações acerca das perspetivas e desafios da formação inicial**

Sobre os desafios na formação inicial de professores, segundo o membro de direção da referida instituição, os professores não dominam os saberes suficientes, uma vez que os saberes se buscam todos os dias. Mas possuem conhecimentos que os possibilitam transmitir aos futuros professores. Por isso, é importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento.

Os docentes têm saberes suficientes relativos à prática pedagógica para a orientação dos futuros professores. Em todo caso, a Direção da escola tem procurado escolher professores que tenham formação na área para que acompanhem os estágios, mas em muitos casos são também escolhidos professores que não têm formação ou conhecimentos relativos a práticas pedagógicas/estágios.

4.4. Descrição dos resultados da observação

A exemplo de outras técnicas de recolha de dados usadas, a observação visou obter dados de natureza qualitativa relativos ao desempenho e desafios do futuro professor primário no âmbito da atividade de estágios pedagógicos enquanto um processo importante no processo de formação inicial, bem como verificar o grau de cumprimento das orientações advindas do professor acompanhante de estágio com base nos pressupostos subjacentes a atividade docente.

Neste âmbito, focamo-nos em acompanhar e observar dois estudantes (Estagiário A e Estagiário B) da 13ª classe da Escola Magistério Primário de Malanje enquanto realizavam a

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

atividade de estágio em uma das escolas do Ensino Primário da província de Malanje, 4ª classe; Período - Manhã; ano - 2017. O *Estagiário A* (Vide, Anexo 8) foi observado ininterruptamente durante 9 aulas e o *Estagiário B* (Vide, Anexo 9), infelizmente foi apenas observado em 5 aulas em virtude das interrupções que no sistema educativo em geral, uma vez que a observação se realizou em um período em que o país (Angola) se encontrava na fase de eleições gerais.

Tabela 2- Descrição dos resultados da observação

Estagiário A	Estagiário B
<ul style="list-style-type: none"> - Ausência do professor acompanhante (P.A) de estágio em todos os momentos - Falta de apresentação prévia e a explicação do tema a tratar; - Falta de recapitulação da aula, uma vez que se trata de uma aula sequencial; - Falta de motivação inicial; - Falta de controle da turma; - A não cativação da atenção dos alunos; - A não observância da atenção individualizada nas leituras - Falta de uso de alguns recursos de ensino (cartazes, figuras, etc) para mostrar e exemplificar; - Falta de controlo na sala de aula e o estabelecimento de algumas regras básicas de convivência na sala de aula; - Constante indisciplina dos alunos na sala de aula; - Falta de atenção as dificuldades que os alunos apresentavam. - Falta de adoção de estratégias mais adequadas e facilitadoras para certas circunstâncias; - Fomento da desordem na sala; - Falta de atenção e controlo da sala de aula; - Passividade excessiva; - Falta de preparação do professor para as aulas teórico-prática de educação física; - Falta de espaço para a prática de educação física e formação do professor; - Falta de cativação do interesse dos alunos para a aprendizagem, bem como a falta de controlo da turma; - Falta de organização adequada da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades dos alunos; - Falta de atenção as particularidades individuais, bem como a pouca sensibilidade por parte do professor em levar os alunos a compreender a matéria, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência do professor acompanhante (P.A) de estágio em todos os momentos - Enquadramento dos alunos sobre a aula; - Cativação da atenção e a curiosidade dos alunos para a aprendizagem; - Falta de observância de regras de convivência na sala de aula; - Incumprimento do princípio da atenção as características e dificuldades individuais; - Falta de definição de regras de convivência na sala de aula; - Compreensão e explicação das dificuldades dos alunos; - Flexibilidade para com a aprendizagem dos alunos; - Domínio da aula e acompanhamento individualizado; - Falta de preparação do professor para as aulas teórico-prática de educação física; - Falta de uso de alguns recursos de ensino (cartazes, figuras, etc) para mostrar e exemplificar; - Controlo da sala de aula; - Domínio dos conteúdos; - Pouca atenção e interesse dos alunos na aula; - Motivação dos alunos para a aprendizagem; - Indução dos alunos para a aula e a cativação da atenção dos mesmos; - Boa participação dos alunos, fruto da compreensão da explicação da aula; - Participação ativa dos alunos, etc.

4.5. Descrição dos dados documentais

A análise de dados documentais, foram delineados sob forma a compreendermos melhor se os pressupostos legislativos presentes nestes documentos se articulam com as reais vivências socioeducativas e se tem sido aplicado na prática, bem como identificar semelhanças e diferenças, pontos de articulação entre o currículo vocacionado para a formação inicial de professores para o Ensino Primário e os objetivos do próprio Ensino Primário. Portanto, neste âmbito tivemos como suporte as duas Leis de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 13/01; Lei nº 17/16) enquanto normativos legais que esboça todo o sistema educativo do país, o próprio currículo de formação de professores para o ensino primário, o currículo do ensino primário, etc.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Capítulo 5 - Análise e Discussão dos Resultados da Investigação

Neste capítulo, realçou-se as respostas decorrentes dos instrumentos submetidos aos professores acompanhantes de estágio pedagógicos e aos estudantes. Cumulativamente, deu-se também um particular realce aos registos da entrevista e utilizou-se alguns recortes de textos com um grau de significância para a nossa análise e discussão, bem como dos dados registados por intermédio da observação não participante realizada na escola de aplicação, que nos permitiram fazer a triangulação dos dados. Assim sendo, para melhor nos situarmos nas discussões, recorreremos a fundamentos teóricos em torno da temática em estudo.

Tal conforme já fizemos constar no capítulo sobre a apresentação e descrição dos resultados, foi realizado um inquérito por questionário a dez ($n=10$) professores acompanhantes de estágios pedagógicos, com uma taxa de resposta de 100%, uma vez que todos responderam ao inquérito. Os professores inquiridos, representam o maior número do quadro docente (90%) comparativamente as professoras (10%), sendo que a maioria tem idades compreendidas entre 31 a 45 anos (80%) e com um tempo de serviço de menos de 10 anos e com o grau académico de Licenciatura. Todos os professores têm agregação pedagógica e lecionam nas classes da 10^a, 11^a, 12^a e 13^a respetivamente. Ademais, além de lecionarem em duas classes e disciplinas diferentes, são também encarregues de acompanhar os estágios pedagógicos (Vide, Gráficos 1 a 7).

Quanto aos estudantes, foram submetidos igualmente ao inquérito por questionário num total de sessenta (60) sendo que apenas quarenta e cinco ($n=45$) fizeram a devolução dos questionários, que corresponde a taxa de 75%. Os estudantes do sexo masculino representam a maior taxa (57,78%) em relação aos do sexo feminino (42,22%) e a faixa etária ronda entre 20 a 25 anos de idade (62,22%). Foi ainda aplicado inquérito por entrevista a um dos membros da Direção da referida escola e a observação não participantes de dois ($n=2$) estudantes em atividade de estágios pedagógicos na escola de aplicação por se tratar de estudo de caso (Vide, Gráficos 30 e 31).

- **Mudanças Introduzidas pela Reforma Educativa e Curricular**

Relativamente as *mudanças advindas da reforma educativa e curricular e dos seus objetivos*, conforme ilustram os gráficos, 8, 9, 10 e 32, tanto os professores quanto os estudantes concordaram na generalidade. Os estudantes concordaram ainda na generalidade sobre os enormes *desafios e fragilidades* no processo de formação inicial de professores face ao contexto socioeducativo do país.

Para o membro de direção de escola;

“A reforma educativa e curricular é um enorme desafio e não foi pensada e implementada em concordância as reais necessidades educativas do país e exigiria necessariamente uma formação abrangente de todos os professores antes da sua

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

efetivação e a subsequente implementação. Todas as reformas e mudanças demandam uma formação do pessoal para que saibam responder com satisfação aos anseios desta mudança por intermédio do trabalho que exercem”.

Nota-se que apesar da reforma educativa e curricular ter trazido mudanças significativas ao nível da formação inicial de professores e da pretensão do governo em melhorar o sistema educativo, ainda assim regista-se inúmeros desafios/fragilidades em torno do próprio sistema educativo.

No entanto, muito além dos desafios e fragilidades inerentes à própria reforma e ao seu processo, a mesma representa um processo de mudança no sistema educativo, de desenvolvimento do país e da melhoria da qualidade de ensino, na medida em que tem se procurado colmatar muitos aspetos em torno do próprio sistema educativo de forma geral, e em particular, na mudança dos paradigmas educativos.

Quisemos ainda saber sobre os aspetos mais realçados na reforma educativa e curricular, como a *formação inicial, avaliação das aprendizagens e a utilização dos recursos de Ensino*. Para os professores inquiridos, a *formação inicial*, não constitui um dos elementos com maior realce na reforma educativa, pelo que a maioria dos inquiridos discordou, mas concordaram que a *avaliação das aprendizagens e a utilização dos recursos de Ensino* são os elementos que mais são realçados pela reforma educativa, uma vez que surgiram novas modalidades de avaliação e no qual o aluno está sujeito a ser avaliado diariamente, quer no Ensino Primário, no I Ciclo do Ensino Secundário como no II Ciclo do Ensino Secundário (Vide, Gráficos 11 a 13).

Quanto à *possibilidade de formar melhores profissionais para o Ensino Primário*, as ideias divergiram-se, pois, o mesmo número de percentagem de estudantes concordou e igualmente discordou. Na *consideração da dimensão pessoal e profissional do (a) futuro (a) professor (a) primário (a) pelo currículo ministrado na EMP, a utilização de recursos/meios de ensino e a consideração dos contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais*, a maioria dos estudantes concordou (Vide, Gráficos 34 a 37).

De facto, nota-se um consenso nas ideias tanto dos professores quanto dos estudantes relativamente ao realce dos *recursos/meios de ensino* no processo da reforma educativa. Mas apesar do realce da utilização dos *recursos/meios de ensino* pela reforma educativa como um dos grandes aliados do processo de ensino-aprendizagem. Para o membro de direção de escola;

“A escola apresenta insuficiência em termos de recursos de ensino, lidados as novas tecnologias de informação (TIC) e de espaços adequados. Por exemplo, a biblioteca e a sala de informática funcionam na mesma sala. Por outro lado, os computadores são insuficientes para um universo de aproximadamente 600 alunos”.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

As TICs, permite a aplicação de técnicas típicas das salas de aula, a elaboração de atividades lúdicas, o aprimoramento de estratégias de aprendizagem, entre outros, fazendo com que o professor interaja com o aluno de forma a se tornar um provocador cognitivo do processo de ensino e aprendizagem (Oliveira, D. T., Cortimiglia, M. N; & Longhi, M. T. 2015, p.39).

Portanto, atualmente as TIC têm sido um dos grandes elementos facilitadores, incontestáveis e promotoras do processo de ensino aprendizagem.

- **Modelo de formação inicial adaptado nas escolas de formação de professores**

Sobre o *modelo de formação definido pela reforma educativa e curricular*, a maioria dos professores concordou que existe um modelo voltado para a formação inicial de professores (currículo de formação de professores para o ensino primário). Por outro lado, discordaram e discordaram totalmente sobre *a adaptabilidade deste modelo curricular à realidade educativa angolana e sobre autonomia curricular dos professores* (Vide, Gráficos 14 a 16). Por seu turno, o membro de direção comunga com a opinião dos professores ao afirmar que:

“A escola segue o modelo curricular de formação de professores para o Magistério Primário, fornecido pelo Ministério da Educação (INIDE) no âmbito da reforma educativa e curricular... é um modelo curricular flexível e dá abertura para que a escola enquanto uma Instituição vinculada a igreja poder adaptar ou enquadrar outras disciplinas no âmbito de um protocolo que existe entre as escolas do Magistério Primário ligados a igreja católica com o próprio Ministério (...)”.

Quanto a *adaptabilidade deste modelo curricular à realidade educativa angolana*, o membro de direção aludiu que:

“Tendo em conta a realidade socioeducativa do país, não podemos afirmar ou dizer que os critérios ou pressupostos voltados a formação inicial de professores se adaptam a atual realidade socioeducativa, visto que se regista diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verificado na realidade das escolas. Com isso, o professor/formador é chamado a contextualizar o que ensina sempre que necessário para se poder cumprir os reais interesses da formação dos futuros professores”.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Sobre a *autonomia curricular*, o membro de direção disse que, “os professores têm autonomia curricular para que possam adequar o currículo com base as reais necessidades e vivências dos alunos”, contrariando as opiniões dos professores que discordaram que os mesmos não têm autonomia curricular (Vide, gráfico 16).

Porém, os programas e currículos educacionais, deveriam ser flexíveis e centrados nas escolas de modo a permitir que os professores os adaptem em função da realidade que se vive na sala de aula e em função do grau de dificuldade dos alunos, possibilitando aos professores a adoção de atitudes reflexivas e promotoras de aprendizagem significativa para os alunos e consequentemente, de desenvolvimento profissional do próprio professor.

É nesta ótica que os autores do modelo de desenvolvimento curricular centrado na situação, como Pacheco, (2001) aludem a que, “(...) o currículo não seja uma construção técnica, deixada nas mãos dos tecnólogos, mas numa construção emancipatória, assumida pelo coletivo dos professores a nível da escola” (p.141). Diante desta realidade os professores podem sentir-se desmotivados e insatisfeitos pelo fato de serem impostos a cumprir escrupulosamente as políticas emanadas superiormente pela administração no exercício da atividade docente. Os autores Herdeiro e Silva (2014) defendem que, “a motivação dos professores parece ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores” (p.1393).

Neste sentido, numa instituição burocrática, o bom professor é um professor cumpridor da legislação emanada pelos governos, visto como “um simples executor”, colocando a sua criatividade ao serviço “da inovação decretada” em vez da investigação de novos métodos e estratégias para estimular o processo de ensino - aprendizagem (Formosinho & Machado, 2010, citado por Herdeiro & Silva, 2014, p.1398).

Assim, é importante que os professores, enquanto artífices do processo, sejam autónomos no sentido de lhes possibilitar a incorporação no currículo elementos educacionais “prazerosos” e com base as necessidades educativas dos alunos com a intenção de criar atitudes críticas e reflexivas sobre os diferentes contextos sociais. Por outra, o sucesso ou insucesso das políticas educativas dependem em grande medida do grau de fidelidade dos docentes, ou seja, atribui-se aqui a figura do professor uma certa responsabilização como uma das pedras basilares deste processo tendo em conta a atividade que o mesmo exerce.

Sobre a *adequação das práticas pedagógicas às necessidades formativas dos alunos*, a maioria dos inquiridos (professores e alunos) concordaram e concordaram totalmente. Sobre a *articulação do currículo aos objetivos do Ensino Primário, das disciplinas curriculares do programa e da adequação do currículo as exigências atuais do Ensino Primário angolano*, os estudantes concordaram. Quanto a *consideração das disciplinas ministradas as reais necessidades de formação dos futuros professores primários*, os estudantes concordaram (Vide, Gráficos 39 a 41). Foi também possível perceber por intermédio da última pergunta a insatisfação dos mesmos quanto às disciplinas curriculares ministradas na EMP (Vide, Anexo 1 e 2);

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

“As próprias disciplinas seriam mais contextualizadas com a realidade do ensino primário e um maior acompanhamento na atividade de estágios; condições favoráveis para a aprendizagem; métodos adequados na transmissão de conhecimentos e a adequação das disciplinas a realidade da nossa formação”.

Portanto, muito além das pretensões políticas do governo no âmbito da formação académica e profissional, seria de boa feição que os programas curriculares/disciplinas estivessem ligados necessariamente às reais necessidades formativas dos cidadãos e dos contextos sociais. “O mais importante do que conhecer o processo das políticas implementadas, era tentar conhecer as diversas condições substanciais que permitiam uma prática efetiva” (Passone, 2013, p.605).

Ainda sobre esta questão e tal conforme já abordamos na parte do enquadramento teórico, é importante que se conceda a oportunidade da participação ativa do professor e dos próprios alunos no âmbito do processo de desenvolvimento curricular, fazendo - se sentir de modo geral, o papel crucial que o professor desempenha e por outro lado, concedendo aos alunos a oportunidade de participar na sua própria aprendizagem com base as reais necessidades e exigências educativas.

Todavia, os autores Ropoli, Montoan, Santos, e Machado (2010) afirmam que as propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber.

Na questão sobre a *preparação em todas as vertentes de ensino ao frequentar a EMP, sobre dificuldades em lecionar na modalidade da monodocência, possibilidade da aplicação prática dos conhecimentos durante os estágios pedagógicos, das competências técnicas, práticas e transversais dos professores acompanhantes de estágios, da adequação das práticas pedagógicas as reais necessidades e exigências formativas dos futuros professores bem como na superação das dificuldades ligadas as práticas de ensino*, os estudantes concordaram na generalidade (Vide, Gráficos 42 a 47). Porém, apesar de terem concordado na generalidade quanto as questões ora enunciadas, nota-se um certo paradoxo uma vez que os mesmos descreveram na última pergunta do questionário sobre *alguns elementos que poderiam contribuir na formação dos mesmos* e que de certa forma tem condicionado a formação dos mesmos, que:

“Os conteúdos ministrados na disciplina de Matemática, deveriam estar centrados a realidade do Ensino Primário. Por outra, a disciplina de Grafismo deveria ser ministrada até ao último ano de formação por se tratar de uma disciplina ligada a escrita correta das palavras” (Vide, Anexo 10).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Entretanto, esta realidade também se observou nos estágios pedagógicos, uma vez que, se verificou que algumas disciplinas que constam do programa curricular do Ensino Primário não se articulam com algumas disciplinas que fazem parte do plano curricular de formação de professores, concretamente as metodologias de ensino (Vide, Anexo 1), razão pela qual os estudantes estagiários encontravam imensas dificuldades em lecionar algumas disciplinas, como: Educação Musical (EDM), por trata-se de uma disciplina que requer conhecimentos relacionados com a música, como: instrumentos musicais, notas, etc; Educação Física (EDF) e apresentavam também dificuldades em lecionar a disciplina de Educação Manual e Plástica (EDMP) (Vide, Anexos 1 e 2).

No entanto, muito além das dificuldades metodológicas, técnicas e práticas ligadas às disciplinas ora mencionadas, acredita-se que muitas das dificuldades e situações vivenciadas pelos estudantes seriam ultrapassadas se o (s) professor (es) acompanhante (es) de estágio enquanto supervisores do processo se fizessem presentes ativamente de modo a ajudá-los uma vez que:

O ato de ensinar o professor, pressupõe ajudá-lo a compreender os problemas, as interferências e desvios à norma. Ensiná-lo a desenvolver competências científicas e pedagógicas que o permitam, de certa forma refletir diante das escolhas didáticas e a organizar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em atenção as dimensões específicas da disciplina que leciona (INFQ, 2007, p.7).

Quanto *aos fatores motivacionais para frequentar a EMP*, os estudantes foram unânimes em assinalar como *SIM a qualidade de Formação na EMP*, assinalaram em *NÃO* sobre *o interesse pelas disciplinas, orientação ou obrigação de terceiros e por ser uma escola da Missão Católica* (Vide, Gráficos 48 a 51).

- **Desafios/fragilidades existentes na formação inicial dos professores na EMP**

Quer para os professores quer para os estudantes inquiridos, os maiores *desafios/fragilidades* em torno da formação inicial de professores na EMP das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje, prendem-se com a *falta de estabelecimento de ensino adequado face as novas exigências socioeducativas; falta de espaço de criatividade para os professores, falta de trabalho em equipa e poucos professores de práticas pedagógicas* (Vide, Anexos 10 e 12). Esta opinião também é partilhada pelo o membro de direção que aludiu que:

“A escola não funciona em um estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores tendo em conta as condições de infraestrutura que a mesma apresenta. Por exemplo, a escola tem alguns alunos deficientes físicos, mas infelizmente não tem rampas de acesso” (Vide, Anexo 4).

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Quanto à *falta de espaço de criatividade para os professores*, o membro de direção disse que:

“A escola tem dado abertura e espaço para que os professores sejam criativos e inovadores, mas infelizmente não se tem notado os professores a predisporem-se para a criatividade. Quer em termos das disciplinas que lecionam e não só”.

Sobre *poucos professores de práticas pedagógicas*, segundo o membro de direção;

“A maioria dos professores são formados em distintas áreas da educação a nível superior e são estes que tem assegurado a atividade de práticas pedagógicas/estágio. Mas há vezes que temos que escolher aleatoriamente os professores para acompanhar a atividade de estágios pedagógicos por causa da insuficiência de professores com formação voltada a práticas pedagógicas/estágio”.

Por intermédio da última pergunta (Vide, anexo 12) sobre *questões que podem contribuir para melhorar a formação de professores das escolas de formação de professores/Magistério Primário, no sentido de garantir um melhor perfil de saída do futuro professor primário*, foi ainda possível aferir alguns *desafios/fragilidades* inumerados pelos professores, a mencionar:

“É necessário melhorar as condições da escola, melhorar ou apetrechar a biblioteca, colaboração entre os professores e à Direção da escola; colocação dos professores segundo a área de formação, remuneração justa aos docentes, condições de trabalho e valorização dos docentes; autonomia curricular dos professores; liberdade de pensamento e liberdade académica; que houvesse mais professores de práticas pedagógicas, etc.”.

Estes e outros *desafios/fragilidades*, foram também observados no âmbito da atividade de estágios pedagógicos sendo que, a ausência do (s) professor (es) acompanhantes de estágios pedagógicos nas salas de aulas era notória. Os estagiários estavam sempre quase por conta própria, sem ninguém para orientá-los, sugerir, corrigir, criticar, etc. os estudantes planificavam as aulas sem a supervisão e orientação do (s) professor (es) acompanhante (s) de estágios (Vide, Anexos 8 e 9).

Nota-se que os *desafios/fragilidades* afetos à formação inicial de professores na EMP são pertinentes, não apenas naquilo que são os recursos humanos, mas também materiais.

Todavia, estes e outros aspetos assinalados servem de chamada de atenção e mereceriam uma atenção iminente quer por parte da Direção da escola, assim como das

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

entidades competentes, uma vez que muitos destes problemas não dizem apenas respeito a escola em si, mas também e sobretudo a própria entidade competente (MED).

Por isso, é importante (re) pensar a prática pedagógica em contexto de estágio, na formação inicial de professores, atendendo à valorização da supervisão pedagógica, cuja influência é de vital importância no contexto da formação inicial e deve ser (re) equacionada positivamente no processo de desenvolvimento profissional. Mesquita e Roldão (2017) defendem que “a supervisão assume um papel preponderante no processo de formação sendo necessário uma implicação mais imbricada de todos os autores envolvidos” (p.53).

- **Competências requeridas aos formadores e aos formandos na escola de formação de professores Magistério Primário, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular**

Sobre o domínio de *saberes por parte dos professores formadores bem como dos próprios estudantes* no termino da formação, os professores foram generalistas nas suas opiniões em concordar e concordar totalmente, que com o término da formação, os estudantes adquirem *saberes suficientes relacionados a prática pedagógica, a nível da prática docente, a nível da avaliação das aprendizagens, a nível das metodologias de ensino*, etc. (Vide, Gráficos 18 a 26).

Sobre o *domínio de saberes por parte dos professores formadores*, o membro de direção disse que:

“Não diria que os professores dominam os saberes suficientes, uma vez que os saberes se buscam todos os dias. Por isso, é importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento, pois o professor deve ser um constante investigador” (Vide, Anexo 4).

É nesta ordem de pensamento que Perrenoud, (2000) citado por Chimuco (2014), defende que as “competências profissionais constroem-se, em formação, “navegação” diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (p.52).

Quanto aos *saberes suficientes relacionados a prática pedagógica adquirido pelos estudantes*, para o membro de direção de escola;

“Por intermédio do estágio, os futuros professores têm adquirido saberes suficientes e que os possibilita de afirmarem-se como tal. Entretanto, é no estágio aonde os futuros professores têm evidenciado na prática os conhecimentos teóricos aprendidos anteriormente”.

Diferentemente dos professores inquiridos, os estudantes foram solicitados a responder algumas destas questões e outras relacionadas com as *aptidões adquiridas relacionadas com o perfil de saída com base aos objetivos inerentes ao currículo de formação de professores e da*

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

reforma educativa e curricular. Numa primeira instância, sobre a possibilidade de munir os profissionais em todas as áreas de saber a quando do termino da formação, os estudantes discordaram categoricamente (Vide, Gráficos 52 a 58) apesar de saírem munidos de diversas valências conexas a prática docente, sabe-se que a atividade docente requer um constante aprimoramento no sentido de se aperfeiçoar e crescer profissionalmente, pois o trabalho docente exige uma constante atualização, uma vez que, “a formação consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 20) .

Por isso, é importante que os futuros professores se mantenham ativos, atuantes e sobretudo atualizados tendo em conta as constantes expetativas e exigências colocadas aos professores e às escolas, uma vez que “a natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-ativos capazes de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem” (Flores, 2003, p. 153).

Quanto as questões respondidas relacionadas aos *saberes*, os estudantes concordaram e valem-se que ao terminarem a formação, sairão com valências voltadas as práticas de ensino e igualmente, saberão posicionar-se em diferentes contextos de ensino como é o caso da *sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos e a sensibilidade para a adequação do currículo a realidade dos mesmos* (Vide, Gráficos 59 e 60).

Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam qualificados e conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira (Flores, 2003, p. 155).

Apesar dos estudantes terem concordado vivamente que ao terminarem a formação sairão com valências suficientes voltadas a práticas de ensino, porém, ainda assim, apresentam inúmeras dificuldades ligadas as disciplinas do Ensino Primário por estarem descontextualizadas a realidade formativa dos mesmos tal conforme já abordamos anteriormente e, que merecem ser trabalhadas ao longo do exercício do trabalho docente.

Portanto, os diferentes desafios/fragilidades ora constatados, remetem-nos para algumas inferências relativamente à Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, Malanje.

Destaca-se como uma das grandes preocupações dos inquiridos (Professores, estudantes e Direção da escola) a falta de estabelecimento de ensino adequado face as novas exigências socioeducativas, a falta de professores suficientes para acompanhar e orientar a atividade de estágios pedagógicos. Não obstante a estas questões, notamos também que os estudantes estão insatisfeitos com as disciplinas que fazem parte do plano curricular de formação, uma vez que muitas delas não têm um respaldo com as disciplinas do Ensino Primário. Em contrapartida estão satisfeitos com a qualidade de formação que é oferecida.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Considerações finais, limitações e pistas para futuras investigações

A educação *versos* formação académica e profissional, afiguram-se como um dos problemas que o governo de Angola se vem debatendo a exemplo de muitos países (africanos e não só) em vias de desenvolvimento, no sentido de se elevar a formação dos seus cidadãos e sob forma a acompanhar a evolução do mundo globalizado e, efetivamente o desenvolvimento do país. No entanto, é inegável o esforço que o governo de Angola tem vindo a evidenciar neste quesito (expansão das redes de escolas/formação académica e profissional), sendo que também é imperioso relevarmos, que os desafios/fragilidades são opulentos e carecem necessariamente de uma atenção intensificada por parte das entidades de direito, assim como de um envolvimento/contribuição por parte da comunidade em geral, e em particular, dos cidadãos.

A elaboração desta investigação, conduziu-nos a refletir em torno da problemática sobre que *perspetivas e que desafios se impõem aos futuros professores da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje, no exercício do trabalho docente face à atual conjuntura socioeducativa do Ensino Primário Angolano*. Para atendermos a esta reflexão em torno da formação inicial de professores ligadas à reestruturação curricular vinculada à reforma educativa e sob forma de atender às necessidades socioeducativas do país, podemos perceber, nesta investigação, que as reformas curriculares resultam das atuais exigências impostas à Escola pelo mundo globalizado, e que se consubstancia num imperativo para qualquer sociedade que almeja afirmar-se socialmente. Mas apesar disso, e diferentemente das reformas em outros contextos, é importante que estas reformas tenham reflexos na vida daqueles que diretamente estão envolvidos (professores, alunos, gestores escolares, etc.)

Entretanto, por intermédio dos dados obtidos nesta investigação, permitiu-se compreender que houve *mudanças significativas introduzidas pela reforma educativa e curricular em vigor*, quer a nível da formação inicial de professores, quer a nível das metodologias de ensino, quer a nível dos instrumentos de ensino, quer a nível da contextualização de alguns aspetos de ensino, quer ainda a nível da avaliação das aprendizagens, etc., mas ainda assim, é notório alguns desafios/fragilidades subjacentes às políticas curriculares e não só e, que carecem necessariamente de um repensar holístico por parte do órgão responsável.

Para a compreensão do tipo de modelo curricular adotado *na formação inicial de professores nas escolas de formação de professores em geral, e em particular, na Escola Magistério Primário à luz da reforma educativa e curricular*, procurou-se identificar o tipo de modelo curricular adotado na formação inicial de professores na Escola Magistério das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, onde foi possível aferir que a escola ora referenciada, segue um modelo curricular prescrito pelo INIDE, e à margem do que vem acontecendo nos diversos sistemas educativos do mundo, existe uma desconexão/descontextualização comparativamente ao que

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

acontece na prática, fruto do contexto socioeducativo que o país apresenta. Foi ainda possível perceber pela concordância dos inquiridos que apesar do referido modelo curricular de formação de professores para o Ensino Primário, os critérios estabelecidos relativamente ao que o plano de estudo contempla (formação geral, formação específica e formação geral) não se adequa à realidade da escola em virtude das necessidades formativas dos futuros professores, como é o caso da falta de autonomia curricular dos professores formadores e da descontextualização de algumas disciplinas face às necessidades formativas dos alunos e às novas exigências da educação, em geral, e em particular, do Ensino Primário. Porém, apesar de contemplar as práticas pedagógicas/estágios e outros aspetos, limita o campo de ação dos formadores, quando confrontados com a realidade prática da formação.

Procurando responder aos *principais desafios/fragilidades que se tem verificado no sistema de formação inicial de professores na Escola Magistério Primário*, verificou-se que, dos principais desafios/fragilidades na formação dos futuros professores na Escola Magistério Primário, prendem-se com a falta de estabelecimento de ensino adequado, face às atuais exigências socioeducativas e conforme os documentos legais asseveram; falta de espaço de criatividade para os professores, uma vez que o currículo é prescrito pelas instâncias superiores, cabendo apenas ao professor o cumprimento escrupuloso do mesmo; falta de trabalho em equipe e a falta de poucos professores acompanhantes de práticas pedagógicas/estágio.

Ademais, acresce-se o acentuado número de estagiários que o professor tem que acompanhar sem fazer menção aos tempos letivos que simultaneamente tem que cumprir, fazendo com que muitas vezes os estagiários fiquem entregues à sua sorte. Entretanto, estas e outras questões, são de suma importância para um sistema educativo que se rege por competências formativas e que visa o alcance satisfatório da aprendizagem significativa dos seus alunos. Porém, afigura-se a importância de se investir na formação educativa do futuro professor para que se possa efetivamente contrapor às exigências e necessidades da sociedade moderna.

No que concerne às *competências requeridas aos formadores e aos formandos na referida instituição, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular face aos desafios da sociedade atual*, os inquiridos foram consensuais em concordar e concordar totalmente que, com o término da formação, os estudantes adquirem *saberes suficientes relacionados com a prática pedagógica, ao nível da prática docente; ao nível da avaliação das aprendizagens, ao nível das metodologias de ensino*, etc. Por outro lado, comparativamente às competências requeridas aos professores com base nos objetivos subjacentes à reforma educativa e curricular, constatou-se que nem todos os professores dominam os saberes suficientes requeridos. Diante disso, podemos depreender que os professores não possuem na íntegra o conjunto de saberes, “saber-fazer, saber-ser e saber tornar-se”, Le Bortef (2000), ligados às competências necessárias à realização de uma tarefa e à resolução de problemas em um determinado domínio, neste caso no domínio da transmissão de conhecimentos aos futuros professores primários.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

No entanto, a culpa não morre “solteira”, pois muitos professores de vários ciclos do subsistema de ensino do país, não foram capacitados de forma a acompanhar a dinâmica evolutiva de ensino estatuído nos documentos normativos e orientadores da própria reforma.

Basicamente, a reforma centra-se na mudança estrutural das instituições de ensino, redução de números de alunos na sala de aula, adição das novas técnicas e métodos de ensino, etc; razão pela qual, muitos professores apresentam certas dificuldades, mas ainda assim, o professor como agente de mudança e artífice do próprio processo, é chamado a construir e solidificar as suas competências, uma vez que a competência se constrói em formação, pela investigação e pelo trabalho que se desenvolve.

Ainda sobre este quesito, foi possível aferir que os futuros professores primários adquirem saberes vinculados ao perfil de saída, o que se constitui num aspeto positivo tendo em conta os objetivos formativos preconizados. Mas atendendo o plano curricular de formação, não é possível que os mesmos sejam munidos de valências em todas as áreas de ensino, porque não existe uma coerência entre alguns aspetos do currículo de formação de professores com o currículo do Ensino Primário, como é o caso da contextualização das disciplinas, e apesar de fazer parte no currículo de formação de professores as metodologias de ensino, ainda assim, os futuros professores encontram enormes dificuldades no exercício do trabalho docente, facto que se constatou nos estágios pedagógicos, uma vez que algumas das disciplinas do Ensino Primário estarem fora do âmbito de domínio e formação dos mesmos.

Quanto aos saberes, os estudantes valem-se que possuem valências voltadas para as práticas de ensino e igualmente, saberão posicionar-se em diferentes contextos de ensino como é o caso da sensibilidade para a valorização do contexto cultural e social dos alunos e a sensibilidade para a adequação do currículo a realidade local, ou ainda, cultural. Mas ainda assim suscita algumas dúvidas e preocupação, tal conforme já aludimos no paragrafo anterior, tendo em conta a descontextualização do plano curricular face a aquilo que é a realidade formativa dos mesmos.

De forma cabal, e tendo em atenção o estudo ora desenvolvido sobre o currículo de formação de professores da Escola Magistério primário, desenvolvido na Escola com o mesmo nome das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, levou-nos a concluir que, com base aos ideais educativos pautados nos documentos legítimos da reforma educativa e curricular, houve sim mudanças significativas, quer em termos de formação inicial de professores, na forma de trabalhar dos professores, na reconfiguração das escolas, na utilização das técnicas de ensino, no uso das metodologias de ensino - aprendizagem, na avaliação das aprendizagens, etc., porém, nem tudo é um campo idílico colorido de lindas flores. Regista-se de facto enormes desafios/fragilidades ligados ao próprio currículo de formação, na contextualização do mesmo a realidade socioeducativa do Ensino Primário do país face as atuais exigências impostas à escola e dos novos paradigmas de formação, nos objetivos da reforma educativa e curricular que não se adequam a realidade prática, a falta de formação contínua dos professores e, especialmente em questões ligadas a supervisão pedagógica, a falta de acompanhamento profissional, a falta de autonomia curricular, a não valorização do trabalho docente, etc. Muitos

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

dos aspetos precisam e carecem de serem melhorados para que o perfil de saída dos futuros professores primários corresponda aos pautos nos objetivos da própria reforma educativa e curricular e que favoreça igualmente a formação de qualidade, pois não se pode apenas formar, mas é importante formar com competência e sapiência. Portanto, os futuros professores têm pela frente novos desafios que lhes exigirá maior envolvimento, criatividade, adaptação, dedicação, aprimoramento constante das suas aptidões no sentido de fazer face às diversas situações decorrentes da realidade educativa do ensino primário do país.

Destacamos também a necessidade dos órgãos de direito continuarem a investir e a velar de perto pelas escolas de formação de professores a nível médio, uma vez que muitos destes professores são o arcabouço do subsistema de ensino geral do país, para que prontamente possam ajudar a desenvolver o país e a acompanhar a evolução socioeducativa do mundo moderno.

Por fim, como todo e qualquer trabalho de investigação vale-se de certas insuficiências, visto que na ciência nada é absoluto e imutável. Queremos destacar as limitações desta investigação que de uma forma ou outra estiveram relacionadas com as dificuldades do material bibliográfico, na recolha de dados, as nossas fraquezas (destrezas) como investigadores que estiveram na base de alguns percalços no decorrer da investigação. Por outra, a incapacidade de reunir uma amostra maior tendo em conta a relevância e pertinência do estudo, apesar de termos evidenciados esforços para que mais estudantes fizessem parte da amostra sem mencionar aqueles que não fizeram a devolução dos questionários.

Por outra, a insuficiência de documentos/livros nacionais ligados ao currículo, bem como a insuficiência de estudos, foram de facto muitas das “batalhas” que não conseguimos vencer. Quanto às pistas para futuras investigações, Em primeiro lugar destacamos a necessidade de mais estudos no país ligados ao currículo em geral, e em particular, de formação inicial de professores, ou ainda, estudos comparativos sobre como são evidenciados e articulados na prática os aspetos curriculares na formação inicial de professores nas diversas escolas provinciais e nacionais, bem como estudos ligados a prática supervisionada em ambientes de estágios pedagógicos na formação inicial de professores, uma vez que estudos do género ajudariam a ultrapassar muitos dos problemas no sistema educativo do país, além de contribuir para o acervo bibliográfico do mesmo.

Por fim, destacamos ainda a formação contínua de professores das escolas de formação, com particular realce em questões ligadas à supervisão pedagógica, visando ainda o aprofundamento de competências (metodologias inovadoras, práticas pedagógicas, tecnologias educativas, etc.) ligadas aos novos paradigmas da educação moderna. Razão pela qual propusemos nesta investigação um guia de ação de estágio com um conjunto de grelhas de observação de estágios e avaliação, que certamente ajudará os professores da Escola Magistério Primário das Ir. de S. Jóse, Malanje, em particular, e em geral de outras escolas de formação de professores da província de Malanje e do país a vencerem algumas dificuldades ligadas a práticas pedagógicas/estágios pedagógicos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Paz e Guerra.
- Chimuco, S. M. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Benguela)*. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho - Instituto de Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36558>.
- Conselho de Ministros. (2001). *Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ªed. Coimbra: Almedina.
- Chaves, I. d. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributo nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 3ª Ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2004). *Formação de Professores*. in: *Currículo, situações educativas e formação de professores - Estudos em Homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa.
- Fazenda, I. (1997). *pesquisa em educação e as transformações do*. Campinas: Papyrus.
- Fernandes, F. (1988). *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Vol.2. Lisboa: Verbo.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In: *Moraes, Pacheco e Evangelista (Org.) Formação de Professores, perpectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de Professores. *Educação, Porto Alegre*, V.33, n.3, pp.182-188.
- Formosinho, J. O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Feldmann, M. G. (2009). *Formação de Professores e Escola na Contemporaniedade*. São Paulo: Senac-São Paulo.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores; Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Herdeiro, R., & Silva, A. (2014). *As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente*. In: Flores, M. A. Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (Org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da Internacional. Braga: CIEC, Universidade de Minho, Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31974>.
- INIDE (2003). *Curriculo do Ensino Primário - Refroma Curricular*. Angola: MED
- INIDE (2011). *Curriculo de Formação de Professores - Reforma educativa*. Luanda-Angola: MED.
- INFQ (2007). *Supervisão Pedagógica nas Escolas do Ensino Primário - Guião do Supervisor Pedagógico*. Luanda: MED.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de Professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: MED.
- Le Bortef, G. (2000). *Construir as competências individuais e coletivas: respostas a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, Lei nº 13/01, de 31 de dezembro de 2001*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola - Lei nº17/16, de 1 de outubro de 2016*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei de Bases do Sistema de Educação de Portugal, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005*. Lisboa: Assembleia Nacional.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A. & Fragateiro, L. (2004). *Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(), pp.63-95.
- Lussinga, A., & Leite, C. (2014). *A formação inicial de Professores em Angola: um estudo focado nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo*. *Lúmen, Recife*, V.24, n. 1, pp.11-31. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23068>.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas S.A.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor representações sobre a formação e a Profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2017). *Formação de Professores, A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morais, J. K., & Ferreira, M. A. (2014). *Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID*. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. In: *Holos*, Ano 30, Vol. 5. Doi: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.2096>.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. C. (2005). *Curriculo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE.
- Oliveira, D. T., Cortimiglia, M. N; & Longhi, M. T. (2015). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente*. v. 14. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/03_ambientes_virtuais_de_aprendizagem.pdf.
- Oliveira, J., & Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 3ªEd. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares - Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Oliveira, M. (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Passone, E. F. K. (2013). *Contribuições atuais sobre o Estudo de Implementação de Políticas Educacionais*. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.149 pp.596-613 maio/ago. 2013. Disponível na Scielo em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/11.pdf>.
- Prodanov, C., & Freitas, C. E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manuel de Investigação em ciências sociais, Trajectos*. 5ªed. Lisboa: Gradiva.
- Ropoli, E. A., Montoan, M. T., Santos, M. T., & Machado, R. (2010). *Educação especial na perspectiva inclusiva: A escola comum inclusiva*. Brasília: Secretaria de educação especial-Universidade Federal do Ceará.
- Roldão, M. d. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá - Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão - Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, R. M. (2011). *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola*. Braga: Universidade do Minho. Disponível na Rcaap em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19100>.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. 5ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios da profissão docente*. Porto: Coleção Andarilho.
- UNESCO. (1966). *Recomendação da Oit/Unesco de 1966 relativa ao estatuto dos professores e a recomendação de 1997 da Unesco relativa ao estatuto do pessoal do ensino superior*. UNESCO.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Anexos

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Anexo 1 - Plano de estudo da formação de professores do Ensino Primário

Ensino Primário

Plano de Estudos da Formação de Professores do Ensino Primário

Disciplina	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total
	1ºSem	2ºSem	1ºSem	2ºSem	1ºSem	2ºSem	1ºSem	2ºSem	
Formação Geral									
Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	3			736
Matemática	4	4	4	4	4	3			704
Física	3								96
Química	2								64
História	3	3							192
Geografia	2	3							160
Biologia	3	2							160
Língua Estrangeira	3	2	2						224
Expressões	3	3	4	4	2	2			576
Informática		3							96
Filosofia						3			96
Formação Específica									
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	3	3	2						256
Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar		3	3						192
Higiene e Saúde Escolar						3			96
Teoria da Educação e Desenv. Curricular				3	3	2			256
Formação Pessoal, Social e Deontológica					2	2			128
Formação Profissional									
Metodologia do Ensino de:									
Língua Portuguesa				2	2	2			129
Matemática					2	2			128
Estudo do Meio/ Ciências da Natureza				3	3				192
História e Geografia			3	3					192
Expressões				2	2	2			192
Prática Pedagógica e Seminários			5	5	8	8	26		1664
Prática Pedagógica e Seminários							25		800
Nº Total de Hor./Semana	30	30	30	30	30	30	26	25	
Nº de Discip./Semana	10	10	9	9	10	10	1	1	
Total Horas/Anual	1920		1920		1920		1632		

Anexo 2 - Plano de estudos do Ensino Primário

Plano de Estudos do Ensino Primário

Para o ensino Primário definiu-se um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacético das crianças, distribuídos em função ao nível de escolaridade que a continuação apresentamos:

Disciplinas Classes	HORARIO SEMANAL					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza.					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed.M.e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed.Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2

Do Plano de Estudos anteriormente apresentado podemos constatar o seguinte:

A: Disciplinas e carga lectiva semanal

1. Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos lectivos
2. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos lectivos.

B: Disciplinas e carga lectiva anual por classe

1. **Língua Portuguesa(LP_{Port})**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 270 tempos lectivos; Para as duas últimas classes teremos 240 tempos lectivos por classe.(ciclo=1560)
2. **Matemática(Mat)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 210 tempos lectivos; Para as duas últimas classes teremos 180 tempos lectivos por classe.(ciclo=1200)
3. **Estudo do Meio(EstM)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 90 tempos lectivos.(ciclo=360)

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- 4. Ciências da Natureza(CNat)**, para as duas últimas classes teremos 120 tempos lectivos por classe.(ciclo=240)
- 5. História(Hist)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=120)
- 6. Geografia(Geo)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=120)
- 7. Educação Moral e Cívica (EdMC)**, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo = 120)
- 8. Educação Manual e Plástica(EdMP)**, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=360)
- 9. Educação Musical(EdM)**, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 30 tempos lectivos por classe.(ciclo=180)
- 10. Educação Física(EdF)**, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=360)

C: Carga lectiva anual por classe

1. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente.
2. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Anexo 3 - Guião de entrevista

O presente guião destinou-se a obter dados relativos ao tema, *“O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários”*, como requisito para a obtenção de grau de mestre em supervisão pedagógica na Universidade da Beira Interior-Portugal. Para tal, solicitamos a sua colaboração nas respostas à entrevista. As suas respostas serão confidenciais e tratadas apenas qualitativamente.

Objetivos geral:

- Conhecer o nível académico e profissional dos professores que lecionam na escola Magistério Primário enquanto escola de Formação de professores;
- Identificar os principais desafios/fragilidades existentes na formação inicial dos professores na Escola Magistério Primário;
- Conhecer o Modelo de formação inicial predominante na com base na reforma educativa/curricular;
- Apontar as competências necessárias e requeridas para o exercício da função de formador de formadores.

Categories	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos	Obs.
A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar a entrevistada de modo a deixá-la à vontade e poder contribuir para o estudo -Garantir a confidencialidade com base nos dados a fornecer; - Dar a conhecer os objetivos da investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a colaboração e realçar o contributo que dará a investigação - Tornar seguro a confidencialidade das informações prestadas - Solicitar a permissão para o registo da entrevista em áudio 	Oficialização da entrevista	
B		- Solicitar ao membro de direção para que descreva em poucas		

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

<p>Descrição académica e profissional do membro de escola</p>	<p>- Obter informações relativas a formação profissional do membro de direção, os desafios e as necessidades da formação inicial de professores na escola em causa</p>	<p>palavras acerca do seu percurso profissional</p> <p>- Pedir ao membro direção de escola para que explique a escolha da profissão</p> <p>1- Pode descrever-me em poucas palavras o seu percurso académico e profissional?</p> <p>2- Diga em poucas palavras, o que a motivou a escolher a profissão de docente?</p> <p>3. Para si, quais são os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular?</p> <p>4. Será que as exigências da reforma educativa e curricular aumentou a responsabilidade dos professores enquanto formadores?</p>	<p>Formação, profissionalização e desafios</p>	
<p>C Conceção da função do formador</p>	<p>Obter elementos descritores que permitam caracterizar as perspetivas do membro de direção concernente a escola de formação inicial de professores ao nível do ensino médio</p>	<p>- Solicitar ao membro de direção que descreva até que ponto a formação inicial de professor se adequa aos objetivos da reforma educativa/curricular.</p> <p>1. Para si, que importância tem a formação anterior para o exercício da profissão docente?</p> <p>2. Que modelo curricular predomina na Escola Magistério Primário?</p> <p>3. Ainda para si, até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o</p>	<p>Formação inicial de professores face a reforma vigente</p>	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

		exercício da profissão docente?		
D Desafios/ Fragilidades existentes na formação inicial na escola Magistério	Colher dados sobre os desafios e fragilidades com que a escola se defronta no contexto da reforma educativa e curricular	<p>- Solicitar ao membro de direção de escola para que saliente os principais desafios/fragilidades, baseando-se nos seguintes itens:</p> <p>1- Acha que este estabelecimento de ensino está adequado para a formação de professores?</p> <p>2- Será que segue um modelo que dá abertura a criatividade dos professores?</p> <p>3- E em relação as práticas pedagógicas, o que tem a dizer sobre as mesmas?</p> <p>4 - No que concerne aos recursos de ensino, são na sua opinião suficientes?</p> <p>5 - Relativamente a esta escola e aos seus professores de práticas pedagógicas o que lhe apraz dizer sobre este tópico?</p> <p>6- Relativamente ao domínio dos conteúdos das disciplinas, o que acha destes professores?</p> <p>7 - No que diz respeito ao uso dos métodos e técnicas de ensino por parte destes professores, qual a sua opinião?</p>	Contraste da reforma educativa/curricular	
E Modelo curricular de formação inicial de professores	Identificar o modelo curricular predominante na escola	<p>- Pedir a subdiretora para que descreva o tipo de modelo curricular da instituição</p> <p>1- Achas que os critérios estabelecidos nestes modelos se adaptam à realidade socioeducativa angolana?</p>	Modelo de formação inicial	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

ministrado na escola		<p>2- Os docentes têm autonomia curricular na organização, gestão e condução dos alunos da formação inicial?</p> <p>3 - Como caracteriza o sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa e curricular?</p> <p>4 - Como caracteriza a importância das práticas pedagógicas/estágios para os futuros professores?</p> <p>5 - O que acha ser mais valioso em relação a formação inicial de professores?</p>		
<p>F</p> <p>Competências necessárias e requeridas para o exercício de formador de formadores</p>	<p>Descrever as competências requeridas aos docentes e formandos da escola Magistério Primário</p>	<p>- Solicitar membro de direção para que se pronuncie nos seguintes termos:</p> <p>1. Na sua opinião que competências considera essenciais para um bom formador?</p> <p>2. O que pensa da forma como é feita a seleção e admissão de professores de futuros formadores por parte do Ministério da Educação?</p> <p>3. Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da instituição de formação?</p>	<p>Competências do formador/ formandos</p>	
<p>G</p> <p>Representações acerca das perspetivas e desafios da formação Inicial</p>	<p>Ouvir a perceção do membro de direção sobre as perspetivas e desafios subjacentes a formação inicial de professores</p>	<p>- Pedir ao membro de direção que fale das funções da formação inicial com relação a:</p> <p>1. Os docentes da escola Magistério possuem saberes suficiente relativo ao conteúdo de ensino</p>	<p>Dados de opinião</p>	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

		<p>dos alunos futuros professores?</p> <p>2. Os docentes têm saberes suficientes relativo à prática pedagógica para a orientação dos alunos futuros professores?</p> <p>3. Que critérios são usados para que o professor acompanhe o estágio?</p> <p>4. A atividade de estágio proporciona aos alunos futuros professores os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam?</p> <p>5. com a prática pedagógica, os alunos adquirem os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica?</p>		
H Informações complementares	Obter informações Complementares relativo ao estudo	- Pedir a entrevistada para que comente ou mencione outro aspeto, que considere relevante, e que não tenham sido mencionados ao longo da entrevista.	Outros aspetos a destacar	

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 4 - Protocolo de entrevista

Membro de Direção de Escola

Data da entrevista: 22/08/2017

Hora: 8:30min

Começamos por apresentar os dados da entrevista na categoria B, uma vez que a categoria A se trata apenas de aspetos ligados a legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Categoria B - Descrição Académica e Profissional do membro de direção de escola

1. Pode descrever-me em poucas palavras o seu percurso académico e profissional?

Formei-me a nível médio no Instituto de Ciências Religiosas de Angola (I.C.R.A) e a nível superior em pedagogia na variante de gestão e inspeção escolar na Escola Superior Politécnica de Malanje. Comecei a trabalhar como professora em 1993 enquanto estudante do 3º ano do Instituto de Ciências Religiosas de Angola ora referenciado, isto é, na província de Luanda em função da necessidade do Ministério da Educação para o preenchimento de vagas de professores, tendo começado a lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica vinculada a formação média que estava a fazer na época. Sou mãe e pertenço à Congregação das Irmãs de S. José de Cluny.

Após ter trocado de algumas escolas ao longo dos primeiros anos de exercício do trabalho docente, no ano 2000 fui enviada para a Índia, onde fiz o curso de formadora para as ciências religiosas durante três anos. Com a conclusão da formação regressei para o país em 2004, e permaneci em Luanda durante um ano, lecionando a disciplina de língua inglesa nas 3ª e 4ª classes num dos colégios pertencentes à Congregação Missionária da qual faço parte.

Posteriormente, fui a Inglaterra aonde fiz o curso para professora de língua inglesa durante três anos, voltei para Angola em 2008 e fui colocada na província de Malanje, lecionando na escola PUNIV-Nossa Senhora de Fátima das Irmãs de S. José de Cluny nas 12ª classes a disciplina de Língua inglesa durante quatro anos. Com o passar do tempo e com as necessidades educativas do país em termos de estabelecimentos de ensino para a formação inicial de professores primários, houve a necessidade de reabrir à Escola Magistério Primário em 2012, pois a mesma já existia e funcionou antes e após a independência, cujo propósito era formar professoras chamadas de professores de posto, pois as mesmas eram formadas com o objetivo de trabalharem em algumas zonas rurais, daí a razão de serem chamadas de professoras de posto.

Muito antes da reabertura da Escola Magistério Primário, funcionou no mesmo estabelecimento o Instituto de Ciências Religiosas de Angola (I.C.R.A) também da igreja católica, de 2002 a 2012.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Em 2012, o estabelecimento voltou a estar sobre a posse da congregação das Irmãs de S. José de Cluny e com a necessidade e exigência do Ministério da Educação na abertura das escolas para Magistério Primário no país, visto que à escola já estava legislada. A mesma voltou a funcionar em pleno em 2012 e de lá para cá já foram formados dois grupos de professores primários e neste ano de 2017 sairá o terceiro grupo.

2. Diga em poucas palavras, o que a motivou a escolher a profissão de docente?

Apesar da grande maioria dos meus familiares serem professores, nunca estive nos meus ideais ser professora, pois sempre desejei ser enfermeira. A motivação para a carreira docente surgiu quando tomei a decisão de seguir a vida religiosa e fui motivada por uma das superiores religiosas a seguir a profissão docente, que segunda a mesma, eu seria uma excelente educadora. A partir daí, fui alimentando o desejo e a vontade de ser professora.

3. Para si, quais são os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular?

A reforma educativa/curricular é um enorme desafio e não foi pensada em consonância as reais necessidades educativas do país. Exigiria necessariamente uma formação abrangente de todos os professores antes da sua efetivação e a subsequente implementação, visto que a maioria dos professores não foram iniciados neste novo sistema educativo. O que certamente causou e ainda tem causado alguns percalços no sistema de ensino-aprendizagem do país, quer para os alunos como para os próprios professores. Portanto, todas as reformas e mudanças demandam uma formação do pessoal para que saibam responder com satisfação aos anseios desta mudança.

A Escola Magistério Primário, teve que adaptar-se com base nas experiências de professores provenientes de outras escolas do II ciclo e que já tinham vivenciado este novo sistema educativo (reforma educativa/curricular), ajustando-se as disciplinas voltadas a formação inicial de professores para o Magistério Primário para que não houvesse confusão no modo de lecionar e não só. No entanto, algumas dificuldades foram e estão sendo ultrapassadas por intermédio de seminários de capacitação realizados pela iniciativa da escola com a participação da Direção Provincial da Educação e do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ).

4. Será que as exigências da reforma educativa e curricular aumentou a responsabilidade dos professores enquanto formadores?

Existem professores que realmente estão comprometidos com aquilo que fazem e com os reais objetivos subjacentes à formação de futuros formadores, mas existe também outros que se encontram aquém das expectativas enquanto formadores.

Categoria C- Conceção da Função de Formador

1. Para si, que importância tem a formação anterior para o exercício da profissão docente?

A formação anterior, isto é, a área de formação é de extrema importância no âmbito do exercício do trabalho docente, porque não só determina o grau de exequibilidade da atividade do professor, bem como facilita a integração do professor de forma satisfatória na disciplina que leciona. Por isso, é necessário o enquadramento de profissionais formados nas suas respetivas áreas de formação para que possam exercer salutarmente o seu trabalho. Entretanto, aponta-se a escassez de oportunidades de emprego, o que tem levado alguns profissionais a refugiarem-se no setor da educação.

2. Que modelo curricular predomina na Escola Magistério Primário?

A escola segue o modelo curricular de formação de professores para o Ensino Primário fornecido pelo Ministério da Educação no âmbito da reforma educativa/curricular. No entanto, é um modelo curricular flexível e dá abertura para que a escola enquanto uma Instituição vinculada a igreja possa adaptá-lo e/ou enquadrar outras disciplinas por intermédio de um protocolo que existe entre as Escolas do Magistério Primário ligadas a igreja católica. Todavia, o currículo do Magistério Primário é rico e observa-se todos os componentes necessários para a formação do professor primário, mas os estudantes têm enfrentado algumas dificuldades na altura dos estágios pedagógicos, tendo em conta a realidade estrutural, organizacional e funcional das escolas aonde estagiam. Concretamente, tem se notado certas contrariedades entre os professores das turmas com os estagiários em virtude de se terem formado em escolas diferentes, sobretudo em termos de domínios de metodologias de ensino e na operacionalização do plano de aula.

3. Ainda para si, até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o exercício da profissão docente?

O mais difícil no trabalho docente é encarar o ego de muitos colegas de profissão que se valem como conhecedores de tudo e que não dão espaço para a inovação, pois consideram-se autossuficientes.

Portanto, é necessário dar abertura ao tempo, pois as mudanças acontecem de tempo em tempo e transformam a pessoa, quer a nível pessoal e profissional. A mudança faz a diferença. Esta tem sido uma das grandes dificuldades forçadas na falta de humildade científica e aceitação para a mudança. Ou seja, muitas vezes os colegas não aceitam as minhas sugestões e orientações.

Categoria D- Desafios/fragilidades existentes na Formação Inicial de Professores na Escola Magistério Primário

1. Acha que este estabelecimento de ensino está adequado para a formação de professores?

A escola não funciona num estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores em virtude das condições de infraestrutura que a mesma apresenta. Porquanto, a Direção da escola tem feito os possíveis para garantir uma maior acomodação dos alunos e, conseqüentemente, para que aprendam com satisfação. Por exemplo, a escola tem alguns alunos deficientes físicos, mas infelizmente a escola não tem rampas de acesso.

2. Será que seguem um modelo pedagógico que dá abertura para a criatividade dos professores?

A escola tem dado abertura e espaço para que os professores sejam criativos e inovadores, mas infelizmente não se tem notado predisposição dos professores para a criatividade e inovação, quer em termos das disciplinas que lecionam e não só.

3. E em relação às Práticas pedagógicas, o que tem a dizer sobre as mesmas?

De um tempo para cá, as práticas pedagógicas tendem a decair, visto que muitos professores não possuem formação relacionada a práticas pedagógicas/estágio, ou seja, a escola carece de professores formados em áreas ligadas as práticas pedagógicas, como é o caso de uma formação ligada a supervisão pedagógica. Pois as práticas pedagógicas são de extrema importância e constituem a parte da materialização da formação que recebem.

4. No que concerne aos recursos de ensino, são na sua opinião suficientes?

A escola apresenta insuficiência em termos de recursos de ensino, nomeadamente ligados as novas tecnologias de informação (TIC) e de espaços adequados. Por exemplo, a biblioteca e a sala de informática funcionam na mesma sala. Por outro lado, os computadores são insuficientes.

5. Relativamente a esta escola e aos seus professores de práticas pedagógicas o que lhe apraz dizer sobre este tópico?

A maioria dos professores da escola são formados em distintas áreas da educação a nível Superior e são estes que tem assegurado a atividade de práticas pedagógicas/estágio. Mas há vezes que temos que escolher aleatoriamente os professores para acompanhar a atividade de estágio por causa da insuficiência de professores com formação voltada a práticas pedagógicas/estágio. Para estes, a escola tem apenas dado algumas orientações orais de como deverão posicionar-se enquanto estiverem a acompanhar os estagiários.

Cada professor acompanhante de estágio, tem sob a sua orientação 16 estagiários distribuídos por turmas de dois (2) estudantes. De facto, é um número acima da média, mas a

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

escola não tem outra alternativa em função das necessidades e da carência de professores para acompanhar o estágio, sem fazer menção a alguns professores que se abdicam desta atividade.

Por outra, os professores acompanhantes de estágio nem sempre podem permanecer de forma integral para acompanhar os estagiários, pois têm de voltar para lecionar. Isso tem obrigado alguns professores a fazerem troca dos tempos letivos entre si no princípio do ano, com vista a adequá-los as atividades de estágio.

6. Relativamente ao domínio dos conteúdos das disciplinas, o que acha destes professores?

Os professores apresentam domínio dos conteúdos comparativamente as disciplinas que lecionam, com exceção de uma pequena minoria e que se calhar deve-se a não preparação prévia dos conteúdos.

7. No que diz respeito ao uso dos métodos e técnicas de ensino por parte destes professores, qual a sua opinião?

Quanto aos usos dos métodos e técnicas de ensino, a Direção da escola levou algumas vezes a cabo um programa de supervisão e acompanhamento dos professores nas suas aulas, com a intenção de constatar as dificuldades dos professores no emprego dos métodos e técnicas de ensino. Pode-se também dizer que alguns professores infelizmente não têm planificado as aulas e consideram-se que não há necessidade de o fazê-lo em função do tempo de serviço como docentes. Porém, a Direção da escola tem evidenciado esforços no sentido de sensibilizá-los sobre a importância da planificação. Apesar disso, ainda assim se nota uma enorme resistência por parte de alguns professores que se consideram autossuficientes.

Categoria E- Modelo Curricular de Formação Inicial de Professores Ministrado na Escola

1. Achas que os critérios estabelecidos nestes modelos se adaptam à realidade socioeducativa Angolana?

Tendo em conta a realidade socioeducativa do país, não podemos afirmar ou dizer que os critérios ou pressupostos voltados a formação inicial de professores se adaptam à atual realidade socioeducativa, visto que se registam diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verificado na realidade prática das escolas, ou seja, nem todos os pressupostos voltados à formação inicial de professores se enquadram a realidade educativa do país tendo em conta a grande heterogeneidade cultural que o mesmo tem e se desconhece se o que se encontra neste currículo foi feito por angolanos e pensado na realidade angolana ou se foi baseada em realidade alheia.

Com isso, o professor/formador é chamado a contextualizar o que ensina sempre que necessário para se poder cumprir os reais interesses da formação dos futuros professores.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- 2. Os docentes têm autonomia curricular na organização, gestão e condução dos alunos da formação inicial?**

Os professores têm autonomia curricular para que possam adequá-lo com base as reais necessidades e vivências dos alunos.

- 3. Como caracteriza o sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa e curricular?**

Relativamente a avaliação, o processo de avaliação da reformação educativa tem favorecido e ao mesmo tempo tem prejudicado os alunos, visto que o sistema em si dá vantagens aos alunos que ao longo dos trimestres não se dedicaram, mas que no exame final podem transitar de classe em virtude de o exame final possuir a maior percentagem, levando muitos alunos a transitar com algumas lacunas.

- 4. Como caracteriza a importância das práticas pedagógicas/estágios para os futuros professores?**

As práticas pedagógicas são de grande importância e constituem o cerne da formação de professores, uma vez que dá abertura e permite ao futuro professor a melhor aprimorar as suas práticas e técnicas de ensino.

- 5. O que acha ser mais valioso em relação a formação inicial de professores?**

São várias as coisas que tornam valioso o processo de formação inicial de professores, desde o domínio dos conhecimentos, as técnicas e métodos de ensino ao conjunto de valores dignos de profissional da educação e de um ser humano.

Categoria F- Competências Necessárias e Exigidas para o Exercício de Formador de Formadores

- 1. Na sua opinião que competências considera essenciais para um bom formador?**

O professor deve ser um exemplo em tudo, ou seja, a profissão de professor requer uma série de competências. Competências que é feita com pontualidade, assiduidade, humildade, pesquisa, leitura, etc. Uma vez que a competência não se resume exclusivamente em possuir conhecimentos e envaidecer-se com aquilo que domina.

- 2. O que acha da forma como é feita a seleção e admissão de professores de futuros formadores por parte do Ministério da Educação?**

É necessário que o MED saiba fazer um enquadramento dos professores consoante as áreas de formação. É importante que se coloque pessoas certas em lugares certos.

- 3. Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da instituição de formação?**

O professor é um especialista de mudança e renovação de diversas práticas da instituição, porque é professor em qualquer parte e não apenas na sala de aula. O professor é um agente de mudança social.

Categoria G- Representações acerca das Perspetivas e Desafios da Formação Inicial

1. Os docentes da Escola Magistério Primário possuem saberes suficientes relativo ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores?

Não diria que os professores dominam os saberes suficientes, uma vez que os saberes se buscam todos os dias. Mas por intermédio da formação anterior dos mesmos, possuem certos conhecimentos que os possibilita transmitir aos futuros professores. Por isso, é importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento, pois o professor deve ser um constante investigador.

2. Os docentes têm saberes suficientes relativo à prática pedagógica para a orientação dos alunos futuros professores?

Digamos que sim, temos procurado escolher professores que tenham formação na área para que acompanhem os estágios, mas em muitos casos escolhemos também professores que não tenham formação ou conhecimentos relativos a práticas pedagógicas/estágios.

Relativamente a estes, a escola tem procurado passar algumas informações antes de acompanharem os estágios pedagógicos, mas estas informações não são dadas num seminário de capacitação ou de formação.

3. Com a prática pedagógica, os alunos adquirem os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica?

Por intermédio do estágio, os futuros professores têm adquirido saberes suficientes e que os possibilita afirmarem-se como tal. Entretanto, é no estágio aonde os futuros professores têm evidenciado na prática os conhecimentos teóricos aprendidos anteriormente. Com o estágio os futuros professores vão também se familiarizando com aquilo que será futuramente o seu campo de atuação.

Categoria H - Informações Complementares

A nossa escola é comparticipada e apesar disso, deveria ter as mesmas prioridades comparativamente às escolas de carácter público. Afinal, estamos também a formar cidadãos angolanos e não deveria existir diferenciação em muitos aspetos. Merecemos ter as mesmas condições de infraestruturas, de trabalho, etc. que tivéssemos também professores suficientes para fazer fácil as dificuldades de professores que a escola tem. O valor da comparticipação que cobramos aos alunos é muito inferior se comparamos com outras escolas e colégios privados.

Anexo 5 - Análise de conteúdo da entrevista

Categoria B- Desafios e necessidades na formação inicial de professores na escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny

a) Principais desafios e necessidades impostas à formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular.
<p>“A reforma educativa/curricular é um enorme desafio”</p> <p>“Não foi pensada em concordância as reais necessidades educativas do país.”</p> <p>“Exigiria necessariamente uma formação abrangente de todos os professores antes da sua efetivação e a subsequente implementação</p> <p>“Todas as reformas e mudanças demandam uma formação do pessoal”</p> <p>A Escola Magistério Primário, teve que adaptar-se com base nas experiências de professores provenientes de outras escolas do II ciclo e que já tinham vivenciado este novo sistema educativo (reforma educativa/curricular)”</p> <p>“ajustando-se as disciplinas voltadas a formação inicial de professores para o Magistério Primário para que não houvesse confusão no modo de lecionar e não só”.</p> <p>“algumas dificuldades foram e estão sendo ultrapassadas por intermédio de seminários de capacitação realizados pela iniciativa da escola com a participação da direção provincial da educação e do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ)”</p>
b) Exigências da reforma educativa e curricular como base do aumento da responsabilidade dos professores enquanto formadores
<p>“Existe professores que estão comprometidos com aquilo que fazem e com os reais objetivos subjacentes a formação de futuros formadores”</p> <p>“existe também outros que se encontram aquém das expectativas enquanto formadores.”</p>

Categoria C- Conceção da função de formador

a) Importância da formação anterior no trabalho docente
<p>“A formação anterior é de extrema importância no âmbito do exercício do trabalho docente”</p> <p>“determina o grau de exequibilidade da atividade do professor”</p> <p>“facilita a integração do professor de forma satisfatória na disciplina que leciona”</p> <p>“É necessário o enquadramento de profissionais formados nas suas respetivas áreas de formação para que possam exercer salutarmente o seu trabalho”</p> <p>“aponta-se a escassez de oportunidades de emprego, o que tem levado alguns profissionais a refugiarem-se no sector da educação”.</p>
b) Modelo curricular que predomina da Escola Magistério Primário
<p>“A escola segue o modelo curricular de formação de professores para o Magistério Primário fornecido pelo Ministério da Educação no âmbito da reforma educativa/curricular.”</p> <p>“É um modelo curricular flexível”</p> <p>“Dá abertura para que a escola enquanto uma Instituição vinculada a igreja possa adaptá-lo ou enquadrar outras disciplinas por intermédio de um protocolo que existe entre as escolas do Magistério Primário ligadas a igreja católica”. “O currículo do Magistério Primário é rico e observa-se todos os componentes necessários para a formação do professor primário”</p>

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

“Os estudantes têm enfrentado algumas dificuldades na altura dos estágios pedagógicos, tendo em conta a realidade estrutural, organizacional e funcional das escolas aonde estagiam.”

“Tem se notado certas contrariedades entre os professores das turmas com os estagiários em virtude de se terem formados em escolas diferentes, sobretudo em termos de domínios de metodologias de ensino e na operacionalização do plano de aula.

c) A coisa mais difícil no exercício da profissão docente

“O mais difícil no trabalho docente é encarar o ego de muitos colegas de profissão que se valem como conhecedores de tudo e que não dão espaço para a inovação, pois consideram-se autossuficientes. “

“É necessário dar abertura ao tempo, pois as mudanças acontecem de tempo em tempo e transformam a pessoa, quer a nível pessoal e profissional.”

“A mudança faz a diferença.”

“Falta de humildade científica e aceitação para a mudança, ou seja, muitas vezes os colegas não aceitam as minhas sugestões e orientações.”

Categoria D- Desafios/Fragilidades existentes na formação inicial de professores na EMP

a) Estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores
“A escola não funciona num estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores em virtude das condições de infraestruturas que a mesma apresenta”; “A Direção da escola tem feito os possíveis para garantir uma maior acomodação dos alunos”; “A escola tem alguns alunos deficientes físicos, mas infelizmente a escola não tem rampas de acesso.”
b) Abertura para a criatividade dos professores
“A escola tem dado abertura e espaço para que os professores sejam criativos e inovadores”; “infelizmente não se tem notado predisposição dos professores para a criatividade e inovação, quer em termos das disciplinas que lecionam e não só”.
c) Práticas pedagógicas inadequadas
“As práticas pedagógicas tendem a decair;” “muitos professores não possuem formação relacionada a práticas pedagógicas/estágio”; “A escola carece de professores formados em áreas ligadas as práticas pedagógicas”; “Como é o caso de uma formação ligada a supervisão pedagógica”; “As práticas pedagógicas são de extrema importância e constituem a parte da materialização da formação que recebem”.
d) Recursos de ensino
“A escola apresenta insuficiência em termos de recursos de ensino ligados as novas tecnologias de informação (TIC) e de espaços adequados”; “A biblioteca e a sala de informática funcionam na mesma sala”; “os computadores são insuficientes para um universo de aproximadamente 600 alunos”.
e) Professores de práticas pedagógicas
“A maioria dos professores da escola são formados em distintas áreas da educação a nível Superior” “são estes que tem assegurado a atividade de práticas pedagógicas/estágio”;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

<p>“Mas há vezes que temos que escolher aleatoriamente os professores para acompanhar a atividade de estágio por causa da insuficiência de professores com formação voltada a práticas pedagógicas/estágio”;</p> <p>“A escola tem apenas dado algumas orientações orais de como deverão posicionar-se enquanto estiverem a acompanhar os estagiários”;</p> <p>“Cada professor acompanhante de estágio, tem sob sua orientação 16 estagiários distribuídos por turmas de 2 estudantes”;</p> <p>“É um número acima da média, mas a escola não tem outra alternativa em função das necessidades e da carência de professores para acompanhar o estágio, sem fazer menção a alguns professores que se abdicam desta atividade”;</p> <p>“Os professores acompanhantes de estágio nem sempre podem permanecer de forma integral para acompanhar os estagiários, pois têm de voltar para lecionar”;</p> <p>“Isso tem obrigado alguns professores a fazerem troca dos tempos letivos entre si no princípio do ano, com vista a adequá-los as atividades de estágio.</p>
f) No domínio dos conteúdos das disciplinas
<p>“Os professores apresentam domínio dos conteúdos comparativamente as disciplinas que lecionam”;</p> <p>“Com exceção de uma pequena minoria e que se calhar deve-se à não preparação prévia dos mesmos”.</p>
g) Uso dos métodos e técnicas de ensino
<p>“A direção da escola levou a cabo um programa de supervisão e acompanhamento dos professores nas suas aulas”</p> <p>“com a intenção de constatar as dificuldades dos professores no emprego dos métodos e técnicas de ensino”;</p> <p>“alguns professores infelizmente não têm planificado as aulas e consideram-se que não há necessidade de o fazê-lo em função do tempo de serviço como docentes”;</p> <p>“A direção da escola tem evidenciado esforços no sentido de sensibiliza-los sobre a importância da planificação”;</p> <p>“Nota-se uma enorme resistência por parte de alguns professores que se consideram autossuficientes”.</p>

Categoria E- Modelo curricular de formação inicial de professores ministrado na escola

a) Os critérios estabelecidos nestes modelos se adaptam a realidade socioeducativa Angolana
<p>“De acordo a realidade socioeducativa do país, não podemos afirmar ou dizer que os critérios se adaptam a atual realidade socioeducativa”;</p> <p>“Há diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verifica na realidade das escolas”;</p> <p>“Os pressupostos voltados a formação inicial de professores se enquadram a realidade educativa do país tendo em conta a grande heterogeneidade cultural do país”; “não se sabe se o que se encontra neste currículo foi feito por angolanos e pensado na realidade angolana ou se foi baseada na realidade alheia”;</p> <p>“O professor/formador é chamado a contextualizar o que ensina sempre que necessário para se poder cumprir os reais interesses da formação dos futuros professores”.</p>
b) Autonomia curricular dos docentes na organização, gestão e condução dos alunos da formação inicial
<p>“Os professores têm autonomia curricular para que possam adequá-lo com base as reais necessidades e vivências dos alunos.</p>
c) Cumprimento das orientações da atual reforma educativa e curricular à luz do modelo de formação

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

“A escola tem procurado cumprir as orientações do atual contexto educativo, alguns casos não de forma taxativa, pois dentro do mesmo temos procurado enquadrar aquilo que achamos ser necessário na formação dos futuros professores”
d) Caracterização do sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa e curricular
“O processo de avaliação da reformação educativa tem favorecido e ao mesmo tempo tem prejudicado os alunos”; “Dá vantagens aos alunos que ao longo dos trimestres não se dedicaram, mas que no exame final podem transitar de classe em virtude de o exame final possuir a maior percentagem”
e) Importância das práticas pedagógicas/estágios para os futuros professores
“As práticas pedagógicas constituem o cerne da formação de professores, uma vez que dá abertura e permite ao futuro professor a melhor aprimorar as tuas práticas e técnicas de ensino”.
f) O mais valioso em relação a formação inicial de professores
“São várias as coisas” “o domínio dos conhecimentos, as técnicas e métodos de ensino ao conjunto de valores dignos de profissional da educação e de um ser humano”.

Categoria F- Competências necessárias e exigidas para o exercício de formador de formadores

a) Opinião sobre as competências que considera essenciais para um bom formador
“A profissão de professor requer uma série de competências”, “competências que é feita com pontualidade, assiduidade, humildade, pesquisa, leitura, etc”.
b) O que pensa da forma como é feita a seleção e admissão de professores de futuros formadores por parte do Ministério da Educação
“Que o ministério da educação saiba fazer um enquadramento dos professores consoante as áreas de formação” “É importante que se coloque pessoas certas em lugares certos”.
c) Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da instituição de formação
“O professor é um especialista de mudança e renovação de diversas práticas da instituição”. “O professor é um agente de mudança social”.

Categoria G- Representações acerca das perspetivas e desafios da formação Inicial

a) Saberes suficientes por parte dos professores relativo aos conteúdos de ensino
“Não diria que os professores dominam os saberes suficientes”; “Os saberes se buscam todos os dias”; “É importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento, pois o professor deve ser um constante investigador”.
b) Saberes suficientes relativo à prática pedagógica por parte dos professores
“Temos procurado escolher professores que tenham formação na área para que acompanhem os estágios”. “Em muitos casos escolhemos também professores que não tenham formação ou conhecimentos relativos a práticas pedagógicas/estágios”.
c) saberes adquiridos por intermédio dos estágios pelos futuros professores
“Os futuros professores têm adquirido saberes suficientes e que os possibilita afirmarem-se como tal”; “É no estágio aonde os futuros professores têm evidenciado na prática os conhecimentos teóricos aprendidos anteriormente”; “Os futuros professores vão também se familiarizando naquilo que será futuramente o seu campo de atuação”.

Anexo 6 - Síntese da Entrevista

Categoria B - Descrição Académica e Profissional do membro de direção de escola

A reforma educativa e curricular em vigor no sistema educativo de Angola, constitui um enorme desafio, uma vez que muitos aspetos que se fazem sentir na mesma não estão em consonância as reais necessidades educativas do país. Entretanto, antes da implementação da mesma, seria necessário um processo de formação massiva dos agentes educativos e consequentemente a sua efetivação.

Particularmente na Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, a mesma teve de adaptar-se com base as experiências dos professores provenientes de outras escolas e que algumas dificuldades foram e estão sendo ultrapassadas no decorrer dos anos, recorrendo em seminários de capacitação.

Categoria C- Conceção da Função de Formador

A área de formação do professor, apresenta-se como um dos elementos que favorece a integração do professor na disciplina que leciona. Com isso, enfatiza-se a importância do enquadramento de profissionais formados nas suas respetivas áreas de formação.

Tendo por base a reforma educativa e curricular, à Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, segue o modelo curricular de formação de professores para o Ensino Primário prescrito pelo órgão competente (Ministério da Educação). Até um certo ponto, o mesmo dá abertura para que a escola enquanto uma instituição vinculada a igreja, possa enquadrar outras disciplinas ou adaptá-las as reais necessidades da escola e formativa dos seus alunos.

A educação enquanto um processo colaborativo e de partilha, exige a participação de todos os agentes, seja eles internos ou externos à escola. Entretanto, em alguns momentos o exercício da profissão docente tem se tornado difícil, uma vez que existe professores que infelizmente valem-se como conhecedores de tudo e que não aceitam que sejam sugeridos ou corrigidos, pois acham-se seres totais. Portanto, é necessário dar abertura ao tempo, porque as mudanças acontecem de tempo em tempo e transformam a pessoa, quer a nível pessoal e profissional.

Categoria D- Desafios/fragilidades Existentes na Formação Inicial de Professores na Escola Magistério Primário

A escola debate-se com algumas dificuldades do ponto de vista estrutural e funcional, como é o caso de falta de estabelecimento de ensino adequado para a formação de professores;

A insuficiência de recursos de ensino, nomeadamente ligados as novas tecnologias de informação (TIC) e de espaços adequados. A biblioteca e a sala de informática funcionam na mesma sala e os computadores são insuficientes para o número de alunos que a escola tem;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Poucos professores de práticas pedagógicas, uma vez que muitos professores não possuem formação relacionada a supervisão pedagógica. Cada professor acompanhante de estágio, tem sob a sua orientação 16 estagiários distribuídos por turmas de 2 estudantes e os mesmos nem sempre podem permanecer de forma integral para acompanhar os estagiários, pois têm de voltar para lecionar.

Os professores apresentam domínio dos conteúdos relativamente as disciplinas que lecionam, mas ainda assim, e sob forma a ajudá-los, a Direção da escola levou a cabo algumas vezes um programa de supervisão e acompanhamento dos professores nas suas aulas, com a intenção de constatar as dificuldades dos professores no emprego dos métodos e técnicas de ensino, servindo também de incentivo a planificação didática aos professores, uma vez que muitos deles não têm feito a planificação didática.

Ainda assim, apesar das dificuldades ora mencionadas, A direção da escola tem procurado incentivar e dar espaço de abertura para que os professores sejam criativos e inovadores, mas infelizmente não se tem notado predisposição dos professores para a criatividade e inovação.

Categoria E- Modelo Curricular de Formação Inicial de Professores Ministrado na Escola

O modelo curricular não se adequa à realidade socioeducativa do país, ou seja, os critérios ou pressupostos voltados a formação inicial de professores não se adaptam à atual realidade socioeducativa, visto que se registam diferenças significativas entre aquilo que o currículo prescreve e o que se tem verificado na realidade prática das escolas do país tendo em conta a grande heterogeneidade cultural do país. Entretanto, por intermédio da autonomia curricular que os professores têm, os mesmos têm procurado de certa forma adequá-lo as reais necessidades e vivências dos alunos.

Relativamente a avaliação, o processo de avaliação da reformativa educativa tem favorecido e ao mesmo tempo tem prejudicado os alunos, visto que o sistema em si dá vantagens aos alunos que ao longo dos trimestres não se dedicaram, mas que no exame final podem transitar de classe em virtude de o exame final possuir a maior percentagem.

As práticas pedagógicas são de grande importância e constituem o cerne da formação de professores, uma vez permite ao futuro professor aprimorar as suas práticas e técnicas de ensino.

Categoria F- Competências Necessárias e Exigidas para o Exercício de Formador de Formadores

O professor deve ser um exemplo em tudo, ou seja, a profissão de professor requer uma série de competências. Competências que é feita com pontualidade, assiduidade, humildade, pesquisa, leitura, etc. Uma vez que a competência não se resume exclusivamente em possuir conhecimentos e envaidecer-se com aquilo que se domina.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

O professor é um especialista de mudança e renovação de diversas práticas da instituição, porque é professor em qualquer parte e não apenas na sala de aula. O professor é um agente de mudança social.

É necessário que o Ministério da Educação saiba fazer um enquadramento dos professores consoante as áreas de formação. Ou seja, é importante que se coloque pessoas certas em lugares certos.

Categoria G- Representações acerca das Perspetivas e Desafios da Formação Inicial

Os professores não dominam os saberes suficientes, uma vez que os saberes se buscam, mas possuem conhecimentos que os possibilita transmitir até certo ponto aos seus alunos. Por isso, é importante que eles busquem cada vez mais conhecimentos para o autoaperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional.

Até certo ponto os docentes têm saberes suficientes relativo à prática pedagógica para a orientação dos estágios pedagógicos. Tem se procurado escolher professores que tenham formação na área para que acompanhem os estágios, mas em muitos casos são também escolhidos professores que não têm formação ou conhecimentos relativos a práticas pedagógicas/estágios.

Contudo, os futuros professores têm adquirido saberes suficientes e que os possibilita afirmarem-se como tal. Pois, é no estágio onde os futuros professores têm evidenciado na prática os conhecimentos teóricos aprendidos anteriormente. Com o estágio os futuros professores vão também se familiarizando naquilo que será futuramente o seu campo de atuação.



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Anexo 7 - Grelha de observação de aula

A presente grelha destinou-se a obter informações relativamente ao desempenho e desafios do futuro professor primário no âmbito da atividade de estágio pedagógico nas escolas de aplicação, bem como verificar o grau de cumprimento das orientações que advêm dos professores orientador e tutor com base nos pressupostos requeridos na atividade docente, em decorrência da investigação sobre: *“O currículo de formação de professores da escola magistério primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários”*.

Nome (ou Código): _____

Estabelecimento de ensino: _____; Nível de Ensino: _____;

Período: _____; Ano: _____;

Disciplina: _____; Data: ____/____/____.

Horas	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências

Anexo 8 - Protocolo de observação de aula: Estagiário A

Nome (ou Código): Estagiário A

Estabelecimento de ensino: Escola Primária C.N.; **Nível de Ensino:** Primário, 4ª Classe;

Período: Manhã

Disciplina: Língua Portuguesa; **Data:** 19.07.2017

Horas	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências
8:15min	- O professor entrou na sala de aula, saudou os alunos e igualmente, verificou as condições da sala de aula.	Controlo da sala de aula
8:27min	- O professor escreveu o sumário ao quadro, pediu aos mesmos para que fizessem a leitura e orientou-os a escreverem nos seus cadernos. - Ausência do professor acompanhante	- Falta de apresentação prévia e a explicação do tema a tratar. - Falta de recapitulação da aula, uma vez que se trata de uma aula sequencial; - Falta de motivação inicial; - Falta de acompanhamento e orientação do professor responsável.
8:35min	- Os alunos conversavam entre si, de tal forma que perturbava o clima da sala de aula.	- Falta de controle da turma; - Cativar a atenção dos alunos.
8:38min	- O professor orientou os alunos a fazerem leitura coletiva.	- A não observância da atenção individualizada nas leituras
8:40min	- O professor escreve algumas questões ao quadro e orienta os alunos a responderem nos seus cadernos.	- Resolução prévia de algumas questões, sob forma a orientar e guiar os alunos na resolução das restantes questões.
8:48min	- Dois alunos movimentaram-se de um lado para o outro da sala (Dois quais, um para pedir o lápis por emprestado e o outro que trocou de lugar sem a autorização do professor, pois apresentava dificuldades de enxergar ao quadro.	- Falta de controlo na sala de aula e o estabelecimento de algumas regras básicas de convivência na sala de aula; - Falta de atenção as dificuldades que os alunos apresentam.
8:52min	- Um aluno atrasou-se e o professor mandou-o voltar para à casa. - Um aluno dirigiu-se até ao professor para apresentar as respostas do exercício.	- Falta de auscultação sobre os motivos que levaram o aluno a atrasar-se, uma vez que muitos deles vivem distante da escola.
8:55min	- Os alunos movimentaram-se no interior da sala de aula descontroladamente e conversavam entre si.	- Falta de controlo da sala.
9:9min	- Os alunos ladeavam o professor para a correção individual do exercício, criando um tumulto na aula.	- Falta de adoção de estratégias mais adequadas e facilitadoras para estas circunstâncias.
9:14min	- Um aluno dançava diante do professor enquanto esperava que fosse corrigido o exercício.	- Atenção e controlo da sala de aula.
9:20min	- O professor (estagiário) autorizou todos os alunos que já tinha sido corrigido os exercícios a saírem para fazer necessidades biológicas, fazendo com que os outros se aproveitassem da situação, deixando a sala praticamente vazia.	- Fomento da desordem na sala.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

9:24min	- O professor continuava ladeado por aproximadamente 15 alunos, enquanto os outros retornavam à sala de aula	- Falta de atenção e controlo da sala de aula.
9:40min	- O barulho era demasiado, obrigando o delegado de turma acalmar os colegas, mas os seus esforços revelavam-se nulos diante do fervor dos colegas que conversavam e saíam da turma sem autorização.	- Falta de atenção e controlo da sala de aula; - Passividade excessiva do professor (estagiário).
9:50min	- Finalmente o professor terminou o processo de correção dos exercícios no caderno dos alunos e pediu-os para que fossem completar ao quadro. Mas ainda assim se registava imenso barulho sob o olhar passivo do professor.	- Falta de atenção e controlo da sala de aula.
10:00h	- O barulho continuava e outros movimentavam os mobiliários da turma.	- Passividade Excessiva do professor
Aula de Educação Física		
10:05min	- O professor orientou aos alunos para que se dirigissem ao pátio da escola para a prática de aula de educação física.	- Falta de preparação do professor para as aulas teórico-prática de educação física.
10:13min	- O professor tentava organizar os alunos em fila indiana para a prática de educação física.	
10:16min	- Os alunos começaram a praticar a aula de educação física, que consistia em correr de um lado para o outro.	
10:20min	- A aula foi interrompida bruscamente, pois a aula decorria num pequeno espaço próximo a igreja (igreja Católica) e foram obrigados a retirarem-se do mesmo, obrigando o professor a deixar os alunos no recreio antecipado até a hora do intervalo (termino da aula de educação física e não foram cumpridos os 45 minutos que estavam previstos para a aula apesar do professor não ter planificado).	
Aula de Matemática		
11:08min	Voltando a sala de aula, o professor fez a recapitulação da aula anterior.	- Enquadramento dos alunos na aula.
11:15min	- Os alunos mantiveram-se entretidos entre si por intermédio de conversas paralelas e o professor mandou-os calar.	- Falta de controlo da turma.
11:21min	- Quatro alunos interromperam a aula, pedindo para entrar na sala de aula, depois de terem excedido o tempo de intervalo e o professor permiti-os entrar a turma.	- Flexibilidade do professor.
11:22min	- O professor explicou os exercícios escritos ao quadro sobre a sua resolução e repentinamente uma aluna interrompeu o professor, dizendo que “pode deixar, nós vamos fazer”. E o professor deixou-os que fossem de forma individual que fossem resolver os exercícios.	- Compreensão e entendimento dos alunos sobre o tema.
11:30min	- Os alunos foram ao quadro de forma voluntaria e individualmente resolveram os exercícios.	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

11:44min	- Após a resolução dos exercícios pelos alunos, o professor perguntou aos alunos se entenderam e se alguém tivesse dúvidas.	- Preocupação com a aprendizagem dos alunos.
11:45min	- Um dos alunos disse que não entendeu e vai ao quadro. O professor voltou a explicá-lo.	
11:48min	- O professor orientou os alunos a copiarem os exercícios resolvidos que se encontravam no quadro.	- Empatia e flexibilidade para com os alunos.
11:58min	- O professor fez a entrega do plano de aula da disciplina de Matemática a professora tutora e até no momento sem a presença do professor acompanhante. No entanto, houve uma ligeira desavença entre o estagiário e a professora tutora, pois algo não estava bem no plano de aula.	- Ausência do professor acompanhante para melhor orientar o estagiário e ajudá-lo a ultrapassar certas dificuldades.
12:08min	- Mais uma vez, um aluno movimentou-se de um lado para outro e apenas desta vez o professor tomou conta da situação repreendendo-o.	- Falta de controlo da turma.
12:12min	- O professor estagiário escreveu a tarefa ao quadro e orientou os alunos a transcreverem para os seus cadernos. Ainda assim, a desordem continuava no seio dos alunos.	
12:15min	- Duas alunas brigavam na sala. Enquanto isso, o professor permanecia sentado pedindo apenas que se calassem e transcrevessem rápido a tarefa nos cadernos.	- Falta de manter a disciplina na sala de aula.
12:21min	- As brincadeiras e conversas paralelas intensificaram-se no interior da sala.	
12:23min	- O professor fez em escassos segundos a conclusão de toda aula do dia sob um barulho intenso dos alunos.	- Falta de controlo da turma.
12:30min	- O professor deu por terminada a aula e orienta os alunos a irem para casa. - O dia terminou sem a presença do professor acompanhante.	

CONTINUAÇÃO: Estagiário A

Data: 25.07.2017

Disciplina: Matemática

Horas	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências
8:10min	- O professor cumpriu com as fases iniciais de aula (saudação, verificação da higiene da turma), fez a recapitulação da aula anterior sobre "Centenas de Milhares", perguntando aos alunos sobre a aula anterior.	- Consolidação da aula anterior.
8:22min	- O professor orientou os alunos a fazerem a leitura do sumário de forma conjunta.	- A não observância do princípio da atenção das particularidades e necessidades individuais dos alunos.
8:26min	- O professor passou de carteira a carteira para verificar se os alunos estavam a escrever.	- Atenção individualizada.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

8:33min	- O professor pediu aos alunos que respondessem o problema matemático escrito no quadro.	
8:35min	- Um dos alunos foi ao quadro para resolver o problema	- Participação dos alunos na aula.
8:49min	- Após a resolução do primeiro problema, o professor escreveu um segundo problema para os alunos resolverem individualmente nos cadernos.	- Verificação do grau de entendimento dos alunos
8:55min	- Os alunos foram ao encontro do professor para corrigir o problema no caderno dos mesmos.	- Falta de controlo da turma e imposição de algumas regras, assim como a falta de adoção de estratégias favoráveis para a ocasião.
8:56min	- Duas alunas levantaram-se e movimentaram-se na sala sem a permissão do professor.	
8:59min	- Os alunos ladearam o professor para corrigir o problema (exercícios) provocando um imenso barulho na sala	- A modalidade correção dos exercícios adotada pelo professor, estimulava os alunos para perturbarem o silêncio da turma.
9:08min	- O professor continuava ladeado pelos alunos enquanto os outros conversavam descontroladamente. - Uma das alunas movimentou-se de um lado da sala para o outro e deixou cair o tampo da carteira.	- Falta de controlo da turma.
9:20min	- Os alunos continuavam a movimentarem-se na sala de aula e a conversarem insensatamente.	
9:23min	- O professor levantou para tentar conter o barulho dos alunos.	- Tentativa de impor a ordem na turma.
9:28min	- O professor pediu a alguns alunos para que fossem resolver o problema no quadro enquanto os outros continuavam a conversar. - Duas alunas levantaram-se e foram ao encontro das outras para conversar.	- Falta de interesse e motivação para a aprendizagem dos alunos.
9:39min	- Alguns alunos de forma voluntária foram ao quadro para resolver o problema.	- Participação na aula de alguns alunos.
Aula de Estudo do Meio		
9:58min	- O professor começou por fazer a recapitulação da aula anterior, mas alguns alunos continuavam a perturbar o silêncio.	- Falta de definição de ordem e controlo da turma.
10:04min	- O professor fez a revisão da aula anterior, porque poucos alunos mostravam interesse na aula.	- Falta de cativação e interesse dos alunos para a aprendizagem, bem como a falta de controlo da turma.
10:10min	- A revisão decorria no meio de um barulho intenso.	
10:30min	- Os alunos saíram para o intervalo	
11:13min	- O barulho prevalecia mesmo depois de terem voltado do intervalo. - Duas alunas estavam em pé e a brincarem.	
11:21min	- Uma aluna levantou e foi a busca de uma pedra que se encontrava do outro lado do canto da sala.	- Falta de definição de regras de convivência e controlo da turma.
11:24min	- Os alunos de uma outra turma e que já tinham saído, ficaram à porta e faziam caretas aos seus colegas	
Aula de Língua Portuguesa		
11:30min	- O professor escreveu a matéria da aula ao quadro enquanto os alunos continuavam a conversar e outros chegaram mesmo a baterem-se.	- Falta de cativação da atenção dos alunos para a aula.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

11:44min	Duas alunas movimentaram-se na sala sem autorização do professor, sendo que uma retirou a cadeira que se encontrava atrás da turma e coloca-a junto ao quadro onde sentou-se.	- Falta de organização adequada da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades dos alunos.
11:47min	- Dois alunos discutiam porque o outro partiu a sua lapiseira e queixou-se ao professor, enquanto o mesmo escrevia ao quadro.	- Falta de definição de ordem e controlo da turma.
11:57min	- Duas alunas mudaram as suas cadeiras para junto do quadro porque tinham dificuldades de enxergar ao quadro.	- Falta de organização adequada da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades dos alunos.
12:11min	- O professor orientou os alunos a fazerem leitura coletiva e posteriormente fez uma pequena consolidação da aula antes de dar por terminada.	- Falta de atenção as particularidades individuais, bem como a pouca sensibilidade por parte do professor estagiário em levar os alunos a compreenderem a matéria.
12:30min	- Termina das aulas	

CONTINUAÇÃO: Estagiário A

Data: 27.07.2017

Disciplina: Matemática: Revisão

Horas	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências
8:24min	- O professor escreveu o sumário ao quadro e orientou os alunos a fazerem leitura coletiva. - Ausência do professor acompanhante de estágio	- Inobservância do princípio da atenção as necessidades individuais. - Falta de orientação do professor acompanhante.
8:25min	- Uma aluna levantou-se e foi esmurrar a sua colega que fica do outro lado da sala. (Este ato é uma brincadeira típica das crianças angolanas, mas que deve deveria ser feita fora da sala de aula).	- Falta de organização do professor e definição de regras de convivência no interior da sala.
8:36min	- O professor pediu voluntários para resolver os exercícios.	- Participação dos alunos na aula.
8:47min	- Uma outra aluna levantou-se e igualmente foi esmurrar a colega.	- Falta de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula.
8:55min	- Dois alunos discutiam na sala ao ponto de trocarem socos	
8:58min	- Uma aluna levantou-se para esmurrar a colega, mas foi vista pelo professor e recebeu um pequeno castigo.	- Tentativa de manter o controlo da turma.
9:00	- O professor escreveu ao quadro o segundo exercício, explicou e pediu alunos voluntários para resolvê-lo, enquanto os outros conversavam.	- Fata de controlo da turma.
9:10min	- O professor fazia a revisão oral dos exercícios, perguntando aos alunos e estes respondiam com um barulho ensurdecedor.	- Falta de organização do professor e definição de regras de convivência no interior da sala.
9:14min	- Duas alunas batiam as pernas no chão e o professor pediu as mesmas para que parassem.	- Falta de cativação dos alunos para a aprendizagem.
9:28min	- O professor indicou alguns alunos que se encontravam a fazer barulho para resolver os exercícios ao quadro e foram castigados por não conseguirem resolver.	- Pouca motivação dos alunos para a aprendizagem.
9:42min	Aula de Educação Musical: Continuação Da Aula Anterior	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

10:05min	- O professor explicava a aula, mas alguns alunos não demonstravam interesse na aula.	- Falta de motivação dos alunos para a aprendizagem.
10:10min	- O professor explicava a aula, indicando a figura que fazia referência ao tema da aula, enquanto os alunos conversam e igualmente alguns movimentavam-se na sala sem autorização do professor.	- Falta de cativação da atenção dos alunos para a aprendizagem.
10:13min	- Alguns alunos foram castigados pelo professor por perturbarem o silêncio da aula.	- Tentativa de manter o controlo da sala de aula.
11:20min	Aula Língua Portuguesa: Correção Da Tarefa - Voluntariamente os alunos foram ao quadro resolver a tarefa. - Os alunos que não conseguiam resolver, eram castigados pelos colegas.	Participação dos alunos na aula.
11:40min	- O professor começou a ditar um pequeno paragrafo de um texto, mas não soletrava as palavras.	- Falta de pretensão de levar os alunos a compreensão.
12:00	- O professor iniciou a correção da ortografia no caderno dos alunos, orientando aos mesmos para que fossem ao seu encontro. Enquanto isso, os alguns continuavam a conversar.	- Falta de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula.
12:03min	- Um dos alunos (o delegado de turma) tentou manter os colegas em silêncio.	
12:10min	- Dois alunos discutiram na sala de aula, chegando ao ponto de esbofetear-se	
12:16min	- Uma aluna bateu o seu colega de carteira, o que quase originou briga entre os dois.	
12:30min	- Termina das aulas e mais uma vez não houve sinais do professor acompanhante.	- Falta de orientação e acompanhamento do professor supervisor.

Anexo 9 - Protocolo de observação de aula: Estagiário B

Nome (ou Código): Estagiário B

Estabelecimento de ensino: Escola Primária C.N.; **Nível de Ensino:** Primário, 4ª Classe;

Período: Manhã

Disciplina: Língua Portuguesa; **Data:** 24.07.2017

Horas	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências
8:12min	- A professora fez a recapitulação da aula anterior, bem como enunciou a matéria da aula a tratar.	- Enquadramento dos alunos sobre a aula. - Cativação da atenção e a curiosidade dos alunos para a aprendizagem.
8:18min	- Entraram vários alunos atrasados sem a permissão da professora enquanto a mesma escrevia ao quadro e ao mesmo uma aluna levantou-se e foi no outro lado da turma. - Ausência do professor acompanhante	- Falta de observância de regras de convivência na sala de aula.
8:20min	- A professora orientou os alunos para que fizessem leitura conjunta antes de repassarem o sumário nos seus cadernos.	- Incumprimento do princípio da atenção as caraterísticas e dificuldades individuais.
8:25min	- Um aluno saiu do seu lugar sem a permissão da professora e foi ao encontro do seu colega que se encontrava no centro da turma para pedir por emprestado uma esferográfica.	- Falta de definição de algumas regras de convivência na sala de aula.
8:35min	- Duas alunas movimentaram-se de um lado para o outro sem a autorização da professora	
8:45min	- A professora fez a leitura dos exercícios e explicou aos alunos sobre como deveriam resolver.	- Levar os alunos a compreensão.
8:48min	- Alguns alunos manifestaram a falta de compreensão na resolução dos exercícios e a professora voltou a explicá-los pacientemente.	- Compreensão e explicação das dificuldades dos alunos.
8:53min	- Um aluno movimentou a sua cadeira de um lado para o outro sem a autorização da professora.	- Falta de definição de algumas regras de comportamento e convivência na sala de aula. - Falta de disciplina na sala de aula.
9:16min	- Três alunos movimentaram-se na sala enquanto os outros ladeavam a professora que corrigia os exercícios nos respetivos cadernos.	
9:20min	- Uma aluna saiu de um lado esquerdo da turma e foi ter com a colega que se encontrava no outro lado da turma.	- Falta de definição de regras de comportamento e convivência na sala de aula.
9:30min	- A professora perguntou aos alunos se os exercícios foram difíceis de serem resolvidos. Seguidamente, respondeu a primeira pergunta do exercício e pediu a uma aluna para responder a segunda pergunta.	- Flexibilidade para com a aprendizagem dos alunos.
9:33min	- A professora fez a correção dos exercícios juntamente com os alunos, fazendo recurso ao método Brian Storm (Chuva de ideias) e ao método sócrático.	- Domínio da aula e acompanhamento individualizado dos alunos com a intenção de levá-los a compreensão.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Aula de Educação Física		
9:40min	- A professora liberou os alunos para a prática de educação física no pátio da escola	
9:50min	- A professora orientou os alunos a formarem duas filas (fila indiana) para dar início a prática de educação física. Sendo uma para os rapazes e outra para as meninas.	- Falta de preparação da professora para as aulas teórico-prática de educação física.
9:57min	- Os alunos começaram a aula com um desafio de corrida entre os géneros.	
Aula de Estudo do Meio		
11:00h	- A professora escreveu ao quadro o sumário da disciplina de estudo do meio e fez a recapitulação da aula anterior e posteriormente, a explicação da aula nova.	- Levar os alunos a uma melhor compreensão à luz da matéria a tratar. - Falta de uso de alguns recursos de ensino (cartazes, figuras, etc) para mostrar e exemplificar.
11:23min	- A professora pediu a uma aluna para que abandonasse a sala de aula por esta estar a perturbar o silêncio.	- Controlo da sala de aula.
12:29min	- Duas alunas que se encontravam no centro da sala de aula, conversavam entre si e a professora quase as colocou fora da sala de aula.	
11:31min	- Uma aluna levantou-se sem autorização da professora e seguidamente uma outra fez a mesma coisa.	- Falta de definição de regras de convivência na turma.
11:36min	- A professora explicou calmamente a aula e fez recurso as figuras existentes no livro para a melhor compreensão dos alunos, mas alguns aparentemente estavam distraídos e conservam entre si.	- Manter o silêncio e a calma dos alunos.
11:39min	- A professora pediu aos alunos para colocarem-se em pé e exemplificou o tema que estava a ser tratado na aula.	- Domínio dos conteúdos.
11:47min	- Uma das alunas levantou-se e foi ao encontro da outra aluna enquanto a professora continuava a explicar a aula. Posteriormente a professora sentiu-se forçada a parar de fazer a explicação em função do barulho dos alunos.	- Falta de definição de algumas regras de comportamento e convivência na sala de aula.
12:00h	- A aluna que tinha sido posta fora da sala de aula pela professora, regressou a sala furiosa e retirou a colega que se encontrava no lugar onde esteve sentada e esmurrou o colega que se encontrava em frente dela.	
12:05min	- Os alunos continuavam a conversar e a perturbar a turma.	- Falta de definição de algumas regras de convivência na turma.
12:10min	- Um aluno movimentou-se com a sua cadeira e colocou-a próximo ao quadro, porque não conseguia enxergar melhor ao quadro.	- Falta de organização da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades individuais.
12:15min	- A professora fez perguntas aos alunos na tentativa de verificar se os mesmos entenderam a aula, mas poucos alunos responderam.	- Pouca atenção e interesse dos alunos na aula.
12:28min	- A professora fez a consolidação da aula e seguidamente, deu por terminada.	

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

	- As aulas terminaram neste dia e mais uma vez não houve sinais do professor acompanhante.	
--	--	--

CONTINUAÇÃO: Estagiário B

Data: 28.07.2017

Disciplina: Matemática

Hora	Elementos de ordem descritiva	Fonte de dados ou das inferências
8:10min	- A professora fez a chamada	- Controlo da presença dos alunos
8:20min	- A professora fez a recapitulação da aula anterior; - Aconselhou os alunos a estudarem as matérias.	- Motivação dos alunos para a aprendizagem; - Indução dos alunos para a aula e a cativação da atenção dos mesmos.
8:22min	- A professora Contou uma história aos alunos sob forma a induzi-los na aula	- Motivação inicial dos alunos para a aprendizagem.
8:50min	- Alguns alunos movimentaram-se para diante do quadro porque tinham dificuldades de enxergar ao quadro.	- Falta de organização da sala de aula de acordo as dificuldades e necessidades dos alunos.
8:57min	- A professora passou de carteira a carteira para verificar e corrigi-los pela forma em que muitos escreviam.	- Atenção para com os alunos.
9:00h	- A professora pediu a uma das alunas para resolver o exercício ao quadro e os outros alunos voluntariamente também mostraram interesse em resolver os exercícios.	- Boa participação dos alunos, fruto da compreensão da explicação da aula. - Participação ativa dos alunos.
9:05	- Uma aluna ficou diante dos colegas e contou uma anedota para motiva-los e que diretamente esteve relacionada com a aula	- Flexibilidade da professora em cativar os alunos para participarem na aula (boa relação professor-aluno). - Participação ativa dos alunos.
9:10min	- Os alunos terminaram de resolver o exercício e a professora contou uma história como forma de recapitulação da aula anterior de língua portuguesa.	- Motivação contínua; - Consolidação da aula - indução dos alunos para a aula seguinte.
Aula de Língua Portuguesa		
9:12min	- A professora terminou de contar a história vinculada a aula a seguir, orientou os alunos para tirarem os cadernos de língua portuguesa.	- Indução dos alunos para a aula a seguir; - Motivação contínua.
9:20min	- A Professora pediu a alguns alunos para emprestarem por uns minutos os seus manuais a quem não tivesse.	- Relação aluno-aluno.
9:30min	- A professora orientou os alunos a fazerem leitura por filas.	- Participação ativa dos alunos.
Fim das observações		



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Anexo 10- Inquérito por questionário submetido aos estudantes da 13^a classe

Caro(a) estudante, o presente questionário destinou-se a obter dados sobre o tema, “*O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários*”, como requisito para a obtenção de grau de mestre em supervisão pedagógica na Universidade da Beira Interior-Portugal. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, no preenchimento deste questionário.

O questionário é anónimo; as suas respostas serão confidenciais e tratadas apenas no âmbito estatístico e não existem opções certas ou erradas, deseja-se apenas uma opinião sincera. Segue-se as seguintes instruções que aparecerão ao longo do questionário:

- Leia atentamente todo questionário e em seguida responda as questões;
- Responda com maior sinceridade possível;
- Marque com um sinal (X) na resposta com maior relevância ou que lhe convir.

A - Dados Pessoais

1. Género: feminino masculino
2. Idade: 18 a 20 anos 20 a 25 anos 25 a 30 anos
Mais de 30 ano

B - Dados de Opinião

Instruções: Coloque um X no número que considera ser a sua resposta, de acordo com escala abaixo nos seguintes pontos (I. e II.):

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

I. Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular no sistema educativo angolano

		1	2	3	4	5
A	A reforma educativa e curricular trouxe mudanças significativas para a minha formação enquanto futuro (a) professor (a) primário (a).					
B	Apesar das reais intenções do governo de Angola patentes nos objetivos da reforma educativa e curricular, ainda assim se nota enormes desafios e fragilidades relativamente ao processo de formação inicial de professores face ao contexto socioeducativo do país.					
C	A reforma educativa e curricular tem possibilitado a formação de melhores profissionais para o Ensino Primário.					
D	O currículo de formação inicial de professores ministrado na Escola Magistério Primário, reflete a dimensão pessoal e profissional do (a) futuro (a) professor (a) primário (a) como um binómio indissociável do seu trabalho.					
E	A utilização de recursos/meios de ensino são elementos essenciais da reforma educativa e têm favorecido a minha formação.					
F	As práticas educativas voltadas a formação inicial de professores, reflete os contextos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais do (a) futuro (a) professor (a) primário (a).					

II. Modelo de formação inicial de professores à luz da reforma educativa e curricular

		1	2	3	4	5
A	O currículo vocacionado para a formação de professores se articula com os objetivos do Ensino Primário.					
B	O currículo da formação inicial de professores da Escola Magistério Primário adequa-se as exigências atuais do Ensino Primário angolano.					
C	Os programas das disciplinas refletem as reais necessidades da formação do (a) futuro (a) professor (a) primário (a), permitindo-os adquirir um saber e um saber fazer autónomo e individual.					
D	Existe uma articulação positiva entre as disciplinas do programa de formação inicial de professores primários na escola Magistério Primário.					
E	Ao frequentar a formação inicial de professores na escola Magistério Primário, sinto-me mais preparado (a) em todas as vertentes de ensino.					
F	Tendo em conta o currículo de formação inicial ministrado na Escola Magistério Primário e com base nos conhecimentos adquiridos, jamais encontrarei dificuldades em lecionar na modalidade da monodocência.					
G	Os estágios pedagógicos têm possibilitado a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente e a auto superar-me.					
H	Os professores acompanhantes de estágio possuem um conjunto de competências, seja ela técnica, práticas bem como competências transversais que tem ajudado o estagiário a adquirir práticas de ensino solidificadas.					
I	As práticas pedagógicas se adequam aquilo que são as reais necessidades e exigências formativas dos futuros professores primários.					
J	As orientações dos professores acompanhantes de estágio têm permitido ultrapassar as dificuldades inerentes as práticas de ensino.					

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Instruções: Marque com o sinal (X) na resposta com maior relevância ou que lhe convir.

2.1. Das questões abaixo mencionadas, quais são as que considera que o (a) motivaram a frequentar a escola de formação de professores Magistério Primário? (Marque apenas 3 opções).

1. As disciplinas são interessantes
2. A formação profissional é de qualidade
3. Por orientação ou obrigação de terceiros
4. Por ser uma escola da Missão Católica

III. Dificuldades pedagógicas encontradas durante a fase de estágio (Marque apenas 3 opções).

1. Falta de estabelecimentos de ensino adequado para estágio
2. Falta de criatividade por parte dos professores acompanhantes de estágio
3. As práticas pedagógicas são críticas
4. Falta de formação adequada por parte dos professores acompanhantes de práticas pedagógicas/estágios
5. A insuficiência de professores acompanhantes de práticas pedagógicas/estágios

IV. Aptidões adquiridas relacionadas ao perfil de saída dos futuros professores, tendo em conta os objetivos patentes no currículo de formação de professores e da reforma educativa e curricular

Coloque um X no quadrado do número que considera ser a sua resposta, de acordo com escala a baixo:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente

		1	2	3	4	5
A	Os programas curriculares concebidos pelo Ministério da educação são os mais corretos e ricos, e possibilitam formar profissionais para o Ensino Primário em todas a áreas do saber.					
B	Os futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível das práticas pedagógicas e práticas de ensino.					
C	Domínio de saberes suficientes a nível da avaliação das aprendizagens					
D	Domínio de saberes suficientes a nível das metodologias de ensino.					
E	Domínio de saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula.					
F	Domínio de saberes suficientes a nível da formulação dos objetivos.					
G	Por intermédio das orientações advindas dos professores acompanhantes de estágio, os futuros professores são capazes de melhorar as suas práticas de ensino.					
H	Com a formação ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos.					
I	Com a formação/conhecimentos adquiridos, os (as) futuros (as) ficam mais sensibilizados para a adequação do currículo à realidade do aluno do Ensino Primário.					

Refira por escrito alguns elementos que poderiam contribuir na tua formação enquanto futuro (a) professor (a) primário (a).

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 11 - O perfil do professor do Ensino Primário

Ensino Primário

IV. O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO

Com a finalidade que propomos, pretende-se com esta formação que os futuros professores se preparem profissionalmente para a docência no Ensino Primário, pelo que, no fim da sua formação, deverão ter alcançado o seguinte perfil:

- Conhecer-se e saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aula e na escola;
- Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar;
- Saber identificar a criança com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece;
- Dominar os conteúdos programáticos e conhecer bem os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares;
- Possibilitar a compreensão dos factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola;
- Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- Estabelecer objectivos específicos com base nos objectivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que estão inseridos;
- Criar condições para uma aprendizagem:
 - Globalizada, adaptando método, meio de ensino e formas de organização para que as crianças vejam a realidade como um todo, particularmente nas seis primeiras classes;
 - Que promova o desenvolvimento integral e harmonioso da criança;
 - Que propicie a integração e colaboração entre alunos e destes com o professor;
 - Que decorra de uma gestão flexível e articulada dos programas, de modo a que a generalidade dos alunos tenha sucesso nos conteúdos essenciais.
- Trabalhar em colaboração com os colegas da mesma classe;
- Preparar as crianças para um enquadramento auspicioso no ensino subsequente e para uma opção vocacional consciente e compatível com a inserção social harmoniosa na comunidade;
- Adquirir experiência de ensino nas actividades docentes e educativas nas instituições escolares;
- Distinguir-se pelo elevado sentido de idoneidade moral e cívica e competência profissional, sabendo transmiti-los aos seus educandos;
- Estar motivado para uma aprendizagem permanente.

Formação De Professores

Para alcançar este perfil foram consideradas três vertentes de formação cujo resultado visa assegurar uma preparação teórico-prática do futuro professor do Ensino Primário que, como já se referiu, terá de leccionar da 1.^a à 6.^a classes.

O primeiro destes vectores permitirá o alargamento e aprofundamento do conhecimento nas várias disciplinas do Ensino Primário. O segundo vector possibilitará a aquisição de conhecimentos indispensáveis na área das Ciências da Educação, ou seja, uma formação específica para a docência. Finalmente, o terceiro vector apontará para uma progressiva integração e participação na vida escolar e na realidade do trabalho na sala de aula, isto é, uma formação profissional.

Estas três vertentes deverão estar interligadas desde o 1.^o ano, intensificando-se na Prática Pedagógica e particularmente no 4.^o ano, de modo a que o Estágio Pedagógico possa ser, por um lado, a concretização da relação entre os conhecimentos teóricos que se forem adquirindo e a realidade da escola, das aulas e dos alunos e da comunidade envolvente e, por outro lado, uma fonte de questões que irão servir de motivação para uma aprendizagem permanente.



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Anexo 12 - Inquérito por questionário submetido aos professores acompanhantes de estágios pedagógicos

Caro(a) professor(a), o presente questionário destinou-se a obter dados sobre o tema, “*O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: perspetivas e desafios dos futuros professores primários*”, como requisito para a obtenção de grau de mestre em supervisão pedagógica na Universidade da Beira Interior-Portugal. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, no preenchimento deste questionário.

O questionário é anónimo; as suas respostas serão confidenciais e tratadas apenas no âmbito estatístico e não existem opções certas ou erradas, deseja-se apenas uma opinião sincera. Segue-se as seguintes instruções que aparecerão ao longo do questionário:

- Leia atentamente todo questionário e em seguida responda as questões;
- Responda com maior sinceridade possível;
- Marque com um sinal (X) na resposta com maior relevância ou que lhe convir.

A - Dados Pessoais e Profissionais

3. Género: feminino masculino
4. Idade: Menos de 30 anos De 31 a 45 anos Mais de 46 anos
5. Tempo de serviço: Menos de 10 anos De 11 a 20 anos
Mais de 21 anos
6. Habilitações académicas: Doutorado Mestrado Licenciatura
Bacharelato Ensino Médio
7. Possui agregação pedagógica? Sim Não
8. Qual é a classe que leciona? 10^a 11^a 12^a 13^a
9. Disciplina (s) que leciona:
-
-

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

B - Dados de Opinião

Instruções: Coloque um X no número que considera ser a sua resposta, de acordo com escala a baixo nos seguintes pontos (I. e II.):

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente

I. Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular no sistema educativo

		1	2	3	4	5
A	A reforma educativa trouxe mudanças significativas na forma de trabalhar como formador de futuros formadores.					
B	A reforma educativa inclui mudanças significativas, na formação inicial de professores.					
C	Os objetivos da reforma educativa contribuem para melhorar a formação inicial de professores.					
D	A formação inicial de professores é um dos aspetos mais importantes da reforma educativa.					
E	A avaliação das aprendizagens é um dos aspetos centrais da reforma educativa.					
F	A utilização de recursos/meios de ensino são elementos essenciais da reforma educativa.					

II. Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores

		1	2	3	4	5
A	A reforma educativa define um modelo de formação inicial de professores para os Institutos Médios/Escolas de formação de professores.					
B	Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados à realidade educativa de Angola.					
C	Os docentes da Escolas Magistério Primário, têm autonomia curricular na organização, gestão, avaliação dos alunos da formação inicial de professores.					
D	As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores se adequam as necessidades formativas dos alunos futuros professores.					

III. Desafios/fragilidades existentes na formação inicial de professores na Escola Magistério Primário (Assinale com X as questões que achar conveniente).

6. Falta de estabelecimento adequado
7. Falta de apoio aos professores pela Direção da escola
8. Falta de espaço de criatividade dos professores
9. Trabalho em equipa dos professores
10. Práticas pedagógicas
11. Falta de recursos de ensino
12. Poucos professores de práticas pedagógicas
13. Dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

14. Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino

15. Dificuldades da avaliação das aprendizagens

IV. Competências necessárias aos formadores e aos formandos nas escolas de formação de professores, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular em curso

Coloque um X no que considera ser a sua resposta, de acordo com escala a baixo:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho Opinião	Concordo	Concordo Totalmente

		1	2	3	4	5
A	Os docentes da Escola Magistério Primário, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos aos conteúdos de ensino para formar os alunos futuros professores.					
B	Os docentes da Escola Magistério Primário responsáveis pela formação inicial, têm saberes suficientes relacionadas à prática pedagógica.					
C	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam.					
D	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica.					
E	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente.					
F	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens.					
G	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das metodologias de ensino.					
H	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula.					
I	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da formulação dos objetivos.					
J	Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as suas futuras práticas de ensino.					
K	Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos.					
L	Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a adequação do currículo a realidade local.					

Refira algumas questões que podem contribuir para melhorar a formação inicial de professores ao nível das Escolas de Formação de Professores/Magistério Primário e consequentemente garantir um melhor perfil de saída do futuro professor primário.

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 13 - Estrutura curricular do Ensino Primário

III - Estrutura Curricular

Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Neste nível de escolaridade (e particularmente nos quatro primeiros anos), criam-se condições para proporcionar aos alunos:

- uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar
- a aquisição progressiva de que são capazes de aprender o que se lhes propõe, o que os torna auto – confiantes.
- a aquisição dos conhecimentos básicos que lhe permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida activa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória.
- Uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização.
- o uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo e não como compartimentos estanques, como é apresentado pelo seu Plano de Estudos que adiante se apresenta.

No artigo 17º da Lei de Bases do Sistema de Educação, define-se que o ensino Primário, como unificado de seis anos, constituindo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do **saber – fazer** e do **saber – ser**.

Os valores éticos, cívicos, culturais e outros que se pretende transmitir através do processo de ensino, permitirão que as novas gerações sejam dotadas de conhecimentos lógico, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e colectiva.

Atendendo à especificidade psíquica da criança nas primeiras 4 classes, a experiência aconselhou-nos a introduzir o Estudo do Meio em vez de Ciências Integradas como disciplina autónoma, para iniciar a criança no conhecimento sistematizado do meio que a rodeia, como complemento das vivências já adquiridas, e da Educação Moral e Cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupe diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade.

De facto, é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos, ao tratar-se de uma escolaridade obrigatória traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores, porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola para interiorizarem sucessivos fracassos, que os convencerão de que não são capazes de serem bem sucedidos no futuro.



República de Angola
Ministério da Educação
Escola Magistério Primário
Das Irmãs de S. José de Cluny-Malanje

Anexo 14 - Grelha de avaliação e observação de aula da Escola Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny, Malanje

CRITÉRIOS A OBSERVAR	1-4 MAU	5-9 MED	10-13 SUF	14-17 BOM	18-20 M.BOM
1 Planificação					
1.1 Elaboração do plano					
1.2 Relação objetivo-conteúdo					
1.3 Relação conteúdo-método					
1.4 Relação conteúdo-meio de ensino					
2 Fases didáctica (Introdução)					
2.1 Saudação					
2.2 Verificação da higiene (sala/alunos)					
2.3 Chamada					
2.4 Correção da tarefa ou resumo da aula passada					
2.5 Breve diálogo sobre a aula					
3. Desenvolvimento					
3.1. Anuncia o tema em estudo					
3.2 Explicação da aula (domínio do conteúdo)					
3.3 Competência linguística					
3.4. Perguntar se entenderam ou não a aula (dúvidas)					
3.5 Controlo da turma (clima na sala, interação com os alunos)					
3.6 Criatividade (demonstração, exemplos palpáveis)					
3.7 Utilização dos meios de ensino					
3.8 Gestão do quadro (escrita, desenhos, cartazes e outros)					
3.9 Gestão do tempo					
4. Conclusão					
4.1 Resumo da aula					
4.2 Perguntas de controlo					
4.3 Tarefa					
4.4 Explicação da tarefa e orientar para os alunos passarem					

Avaliação Final

Mau Med. Suf. Bom M. Bom

Classificação Final Valores

$$CF = \frac{\sum CO}{TCO}$$

Exemplo: $\frac{352}{22} = 16$

Classe: 11^a 12^a 13^a

Período: Manhã Tarde

Legenda

CF Classificação final

$\sum CO$ Somatório dos critérios observados

TCO Total de critérios observados

Sugestões:

Dados da escola

Escola: _____

Classe: _____ Turma: _____ Sala: _____ Período: _____ N° de aluno: _____

Disciplina: _____

O(a) Professor (a) tutor (a) _____

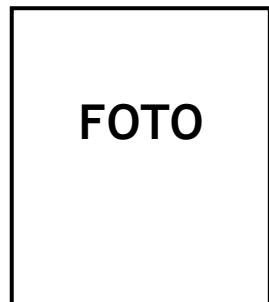
O(a) Estudante estagiário

O(a) Orientador (a)

Malanje, _____ de _____



República de Angola
Ministério da Educação
Escola Magistério Primário
Das Irmãs de S. José de Cluny-Malanje



Anexo 15 - Grelha de avaliação pedagógica (estágio) da Escola Magistério Primário das Ir. de s. José de Cluny, Malanje

Nome do(a) estudante: _____
Turma: _____ Sala: _____ Nº do estudante: _____ Período: _____

Nome da escola de aplicação: _____
Classe que lecciona: _____ Turma: _____ Sala: _____

CRITÉRIOS A OBSERVAR	ESCALA DE AVALIAÇÃO				
1 Planificação	1-4 MAU	5-9 MED	10-13 SUF	14-17 BOM	18-20 M.BOM
1.1 Elaboração do plano					
2.1 Organização Estrutural do plano					
2 Fases didáctica (Introdução)					
2.1 Saudação					
2.2 Verificação da higiene (sala/alunos)					
2.3 Chamada					
2.4 Correção da tarefa ou resumo da aula passada					
2.5 Breve diálogo sobre a aula					
3. Desenvolvimento					
3.1. Anuncia o tema em estudo					
3.2 Explicação da aula (domínio do conteúdo)					
3.3 Competência linguística					
3.4. Perguntar se entenderam ou não a aula (dúvidas)					
3.5 Controlo da turma (clima na sala, interação com os alunos)					
3.6 Criatividade (demonstração, exemplos palpáveis)					
3.7 Utilização dos meios de ensino					
3.8 Gestão do quadro (escrita, desenhos, cartazes e outros)					
3.9 Gestão do tempo					
4. Conclusão					
4.1 Resumo da aula					
4.2 Perguntas de controlo					
4.3 Tarefa					
4.4 Explicação da tarefa e orientar para os alunos passarem					

Avaliação Final

Mau Med. Suf. Bom M. Bom

Classificação Final Valores

$$CF = \frac{\sum CO}{TCO}$$

Exemplo: $\frac{340}{20} = 17$

Legenda

CF Classificação final

$\sum CO$ Somatório dos critérios observados

TCO Total de critérios observados

Sugestões:

O (a) Professor (a) tutor (a) _____

O (a) Estudante estagiário

O (a) Orientador(a)

Malanje, _____ de 2016

Recomendações

Com base no que se constatou na presente investigação, temos a recomendar o seguinte:

1. Que o estágio pedagógico fosse visto como um tempo letivo e com a mesma primazia em relação as outras disciplinas curriculares e não como uma atividade extracurricular ou dissociada da atividade letiva, pois trata -se de uma componente prática e com um grau de significância crucial no processo de formação e aperfeiçoamento das habilidades e competências docente dos futuros professores, que se enquadra na terceira fase do processo de formação docente (formação profissional);

Assim, os professores acompanhantes de estágios pedagógicos estariam simplesmente engajados em acompanhar a referida atividade nos dias úteis de estágios e que não estivessem divididos entre acompanhar os estágios e voltar à escola para lecionar no sentido de tornar o estágio numa componente formativa próspera e profícua;

2. Que os professores das metodologias (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, História e geografia) e Expressões, trabalhassem diretamente com os programas curriculares das referidas disciplinas do Ensino Primário, ou ainda, gozando de um dos seus direitos que o currículo que lhes confere (autonomia curricular) que fizessem uma adaptação de alguns temas dos referidos programas, tendo como referência os temas versados nos programas das referidas disciplinas do Ensino Primário, com a intenção de se contrapor muitas das dificuldades ligadas as mesmas disciplinas que os estagiários enfrentam nas escolas de aplicação e conseqüentemente, que poderão enfrentar quando estiverem a exercer o trabalho docente;
3. Que os professores de Educação Física, muito além do comprimento dos objetivos da referida disciplina que se consubstancia em promover o gosto pela prática das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fatores de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social dos alunos, seria de boa índole que os mesmos, trabalhassem e/ou ensinassem também aos alunos (futuros professores) alguns aspetos práticos e técnicos ligados a vertente física para que possam trabalhar com os alunos do Ensino Primário, no sentido de ajudá-los estagiários a ultrapassar as diversas dificuldades que têm encontrado ao lecionar a referida disciplina na fase que estágio e cumulativamente quando estiver a exercer a profissão.



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Proposta: Guia de ação de estágio - da teoria à prática supervisionada

Fernando Rogério Manuel Ngio

Orientadora: Professora Doutora Sofia Santana Lopes Malheiro da Silva

Co - orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, julho de 2018

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Proposta de Dissertação de Mestrado subordinado o tema “O currículo de Formação de Professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários”

Magistério Primário das Irmãs de S. José de Cluny - Província de Malanje, Angola

Fernando Rogério Manuel Ngio
Covilhã, Portugal
2018

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Índice

Introdução.....	137
1. Conceito de Supervisão	139
2. Papéis e funções	141
2.1. Professor Acompanhante - Supervisor	141
2.2. Professor Tutor	142
2.3. Estagiário	143
3. Práticas pedagógicas - estágio	144
3.1. Objetivos dos estágios pedagógicos	146
3.2. Relação Formador - Formando: Desenvolvimento profissional recíproco	147
3.3. Algumas estratégias de supervisão promotoras de desenvolvimento profissional do professor acompanhante e do estagiário	148
4. Ciclos de atividade supervisionada	150
4.1. Encontro pré - observação	151
4.2. Observação propriamente dita	151
4.3. Análise dos dados	152
4.4. Encontro pós - observação	153
4.5. Análise e comentários de Aulas - Análise de Apoio	154
5. Especificações nos estágios pedagógicos: Observações especiais	155
5.1. A voz	155
5.2. Insegurança	162
5.3. Domínio de conhecimentos pedagógicos.....	164
5.3.1. Modelos de práticas de ensino	167
5.3.2. O conhecimento de conteúdo pedagógico (PCK) e o currículo de formação de professores	171
5.4. Indisciplina.....	173
5.4.1. A indisciplina em sala de aula: dilemas e desafios	174
6. Grelha de observação de aulas e de avaliação individual de estágio pedagógico	177
6.1. Grelha de observação de aulas/estágios pedagógicos	177
6.2. Ficha individual de avaliação do estagiário.....	180
Referências Bibliográficas	183

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Introdução

Este *Guia de ação de estágio: da teoria à prática supervisionada*, surge por intermédio do trabalho de investigação realizado na Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, e no qual se constatou a insuficiência de professores orientadores de estágios/práticas pedagógicas por falta de conhecimentos ligados à prática de supervisão pedagógica em atividades de estágios pedagógicos.

Uma vez que nem todos os professores fizeram o curso de pedagogia apesar de terem agregação pedagógica, porém, ainda assim, não é uma garantia para que possam ter conhecimentos em questões ligadas a supervisão pedagógica. Por outra, pelo fato de que a cadeira de supervisão pedagógica não fazer parte do plano curricular do curso de formação de professores no Ensino Superior a nível da Licenciatura, bem como a falta de pessoal formado em supervisão pedagógica faz com que as escolas de formação de professores careçam de um plano que lhes permita recrutar supervisores com competências de supervisão solidificadas não só para integrar o quadro docente, mas também para um processo de formação a nível das escolas médias.

Embora seja reconhecida a importância da supervisão no âmbito da formação inicial de professores, ainda é notório uma certa ambiguidade em relação ao modo como deve ser operacionalizada e concretizada, dando significado ao perfil do supervisor de forma a concretizar os objetivos formativos subjacentes ao processo de estágio. A propensão a reduzir esse processo ao momento da prática, ao modo como se deve estar e fazer perante uma turma na sala de aula e a um conjunto exaustivo de tarefas burocráticas, pode resultar numa desvalorização do processo educativo que o estágio deve representar (Pimenta & Lima, 2012).

Perante esta lacuna formativa notória e na necessidade de ajudar à escola, urge a ideia de propor à escola em causa este breve guia de ação de estágio com temáticas articuladas entre a teoria e a prática ligada à supervisão pedagógica/estágios pedagógicos e de fácil compreensão. Pois como material de consulta, acredita-se que será uma base credível do ponto de vista profissional para que os professores possam adquirir conhecimentos sobre o processo da prática supervisionada com o intuito de contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos, e no sentido de melhorar as suas práticas e a dos futuros professores.

Constituem-se como objetivos deste breve guião de ação de estágio os seguintes:

- Promover o processo de integração entre a teoria e a prática nas escolas de aplicação;
- Permitir que o professor adote uma postura mais consciente, reflexiva e comprometida no processo pedagógico;
- Possibilitar a operacionalização das ideias traçadas na teoria e tornando-as reais na prática;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Enriquecer o trabalho dos professores acompanhantes de estágio e dos estagiários para ampliar seu leque de conhecimentos;
- Definir o papel e funções do supervisor pedagógico;
- Apresentar um conjunto de grelhas, isto é, de observação e de avaliação de estágios pedagógicos.

Neste guia, são apresentados contributos de supervisão pedagógica em ambientes de estágios pedagógicos (escolas de aplicação) que permitem, a partir de uma reflexão intrínseca e contextualizada, retirar ilações sobre àquelas que mais se adequam a realidade formativa do estagiário. De forma simplificada, são apresentadas diferentes perspetivas sobre a supervisão pedagógica (Estágios pedagógicos) que levarão de certa forma os professores acompanhantes de estágio a uma atitude crítica e reflexiva sobre os principais ideais voltados a formação inicial de professores.

Esperamos que esta proposta seja um instrumento útil a todos os professores da Escola Magistério Primário das Ir. de S. José de Cluny, Malanje, bem como a todos aqueles (professores, académicos, estudantes e interessados) que eventualmente mantiverem contato direto ou indireto com este guia de ação de estágio, para a aquisição de novas valências transversais sob forma de valorização pessoal e profissional.

1. Conceito de Supervisão

A palavra supervisão é constituída por dois étimos de origem latina, nomeadamente *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). A sua união sugere uma atitude de ver com mais clareza e também um *olhar de ou por cima*, permitindo ao sujeito ter uma *visão global sobre algo*, ou alguém. Esta forma de ver “assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, citados por Mesquita & Alarcão, 2017, p.56) que, associadas a uma relação hierárquica o formando ficava na base e o supervisor institucional no topo. Esta relação tendeu a dissipar-se quando se associam ao conceito de supervisão termos como regulação, orientação, acompanhamento, colegialidade, partilha, etc.

Com base nestes termos, a supervisão passa a ser entendida como “visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade: uma visão com capacidade de previsão;

enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.

Alarcão e Tavares (1978, citados por Alarcão & Canha, 20013) entendem “a supervisão 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” (p.33).

O que é Supervisão?



uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não seja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, citados por Mesquita & Roldão, 2017, p.56).

Assim, para darmos uma sustentabilidade concetual de supervisão, apelamos as ideias de Alarcão e Canha (2013) que segundo a análise dos mesmos salientam a essência de supervisão como *um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são*



Já sei o que é supervisão, mas ainda me resta uma dúvida! E o que é a Supervisão Pedagógica?

1.1. Supervisão Pedagógica

A supervisão surge nas escolas como uma ação dinamizadora de práticas colaborativas com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como ajudar o professor a desenvolver -se profissionalmente. Para tanto, para melhor entendermos, torna-se necessário a descrição das etapas evolutivas sobre a perceção do processo de supervisão pedagógica.

- Numa primeira fase, a supervisão era entendida como inspeção, no sentido de fiscalização, relacionando-se mais com os aspetos administrativos, como, por exemplo, as condições do edifício escolar, frequência dos alunos e professores.
- Numa segunda fase, era entendida como orientação imposta aos professores, para que se tornassem mais eficientes no desempenho da profissão.
- Numa terceira fase, começou a ser entendida como guia, de acordo com as necessidades das pessoas implicadas.

Atualmente, a supervisão ganhou uma outra configuração e, é entendida como a assistência e a orientação profissional colaborativa, dadas por pessoas formadas e competentes em matéria de educação, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão pedagógica é uma atuação de monitoração e assessoramento sistemático de todas as atividades ligadas a prática pedagógica, por intermédio de procedimentos de reflexão e de experimentação, para que sejam atendidas eficazmente as necessidades e aspirações dos formandos e conseqüentemente, para que sejam efetivados os objetivos educativos preconizados.



Oh! Quem é o supervisor e qual é o seu papel e função?

Alarcão e Tavares (1987) entendem o supervisor como a figura **mediadora** na interação dos sujeitos com o saber e a experiência num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Segundo Lima, (2000, citado por Greia, 2013) supervisor é um agente de “mudanças, facilitador, mediador e oportuniza uma relação de harmonia entre os interlocutores da instituição”.

O supervisor é alguém com uma formação específica na área de supervisão pedagógica ou com conhecimentos sobre a prática de supervisão e, cuja missão é de ajudar os professores e outros profissionais ligados a docência a ultrapassar algumas dificuldades, a dinamizar a prática educativa e ajudá-los a melhorar nas suas formas de atuação.

A atividade do supervisor implica assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar de forma sistemática todo o processo educativo por intermédio de um trabalho colaborativo.

2. Papéis e funções

2.1. Professor Acompanhante - Supervisor

Segundo Alarcão e Roldão (2009, citados por Mesquita & Roldão, 2017), fazem parte as seguintes funções:

- Manutenção de uma aliança de trabalho;
- A observação e avaliação;
- O apoio;
- O fornecimento de *feedback* construtivo;
- A instrução, a modelagem e a tutoria;
- Um problema mútuo a resolver.

Olá!
Eu sou o Professor Acompanhante



O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Para o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, INIDE (2009), São professores de Práticas Pedagógicas, o professor de metodologias e outros docentes com formação adequada. Os professores de Práticas Pedagógicas têm como funções:

- a) Colaborar com o professor Tutor na programação das Práticas Pedagógicas;
- b) Estruturar, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos Formandos;
- c) Acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de:
 - **Planificação**
 - **Observação das aulas**
 - **Avaliação - reflexão**
- d) Fomentar a elaboração e concretização de projetos educativos sobre a prática numa perspetiva de investigação/ação;
- e) Avaliar os formandos na disciplina de prática e estágios, sempre que possível, e proceder a análise do desempenho das atividades educativas dos mesmos, numa perspetiva de formação contínua e promovendo reuniões de avaliação com os professores tutores e os formandos.

2.2. Professor Tutor

- a) É o professor da turma da escola anexa do ensino primário;
- b) Distribui os dias, os temas e indica os estagiários que devem ministrar as aulas durante os dias da semana seguinte, conforme a planificação semanal da escola;
- c) Observa o sucesso ou evolução das aulas dos estagiários e faz anotações numa ficha de observação;
- d) Fornece informações de caráter didático-pedagógico e disciplinar ao professor de estágio semanalmente;
- e) Participa na avaliação de cada um dos estagiários;
- f) Regista as faltas dos estagiários sob sua responsabilidade;



- g) Facultam aos formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspetos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente;
- h) Participam no processo da avaliação dos estudantes:

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Procedendo à análise do desempenho das atividades educativas do formando;
- Preenchendo grelhas de observação sobre as atividades realizadas pelo estudante, numa perspetiva de avaliação contínua;
- Fazendo proposta de classificação final das atividades desenvolvidas pelos formandos.

2.3. Estagiário

No que diz respeito ao formando os pressupostos prendem-se com:

- a) A compreensão das tarefas, das finalidades, das funções e dos limites de supervisão;
- b) A manutenção de uma aliança de trabalho;
- c) A preparação adequada para as sessões de supervisão;
- d) Abertura à mudança em função do *feedback* do supervisor;
- e) A tomada de decisões assertivas, devendo assegurar a iniciativa na discussão e aplicação de ideias inovadoras para a sua ação.



g) Analisam a legislação vigente, nomeadamente a lei de bases do sistema educativo e outros documentos regulamentadores do sistema educativo;

h) Analisam o programa de Prática Pedagógica;

i) Analisam os programas em vigor no ensino primário;

j) Desempenham progressivamente a atividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores:

- Caracterizando a instituição e o respetivo quadro orgânico;
- Caracterizando o grupo de alunos numa perspetiva sócio - educativa;
- Entendendo e integrando-se nos projetos educativos do professor tutor;
- Planificando a atividade docente;
- Produzindo materiais didáticos;
- Selecionando os recursos educativos;
- Realizando e avaliando unidades programadas;
- Acompanhando o trabalho docente do professor tutor nas suas diferentes dimensões;
- Colaborando com o professor tutor na avaliação dos alunos;
- Elaborando relatórios das suas atividades de Prática Pedagógica.

2. Práticas pedagógicas - estágio

O estágio é realizado em escolas da região (escolas de aplicação) e supervisionado por um professor da escola - o “professor Tutor” (PT), em cujas turmas o estagiário leciona e um professor da EFP - o “professor acompanhante” (PA) (INIDE,



Estágio é um termo prático de caráter técnico, social, cultural e atitudinal que proporciona a aplicabilidade de conhecimentos teóricos, através da vivência em situações reais da “futura profissão”. São realizados junto a Instituições, públicas privadas, sob a responsabilidade e coordenação, da Coordenação do Curso, Supervisor de Estágio e Orientador de Estágios. É o estágio que irá possibilitar o primeiro contato com sua “futura profissão” e a Iniciação a pesquisa. Como estagiário se aprende a fazer fazendo e faz aprendendo, ainda incentiva a observação e o senso crítico, viabilizando a iniciar o acadêmico pesquisador (Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues - ISEAR, 2007).

O estágio pedagógico constitui a vertente prática dos cursos de preparação dos professores que permite a iniciação à prática letiva, através do envolvimento dos estagiários em atividades letivas e em atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos (Freire, s.d).

A orientação de estágio subscreve-se como a fase prática do processo de formação inicial de professores, também denominado de práticas pedagógicas. Para Jacinto (2003), no processo de orientação pedagógica, os orientadores neste caso os professores formadores, têm ao seu dispor uma etapa de crucial valor para a aprendizagem dos professores estagiários, “uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento do professor por intermédio de uma assistência ativa, expressa, nomeadamente através do planeamento, da ação e da reflexão” (Tomlinson, 1996, citado por Jacinto, 2003, p.27).

O tempo de formação, o candidato a professor tem uma oportunidade importante de ter contacto, simultaneamente, com formadores, colegas e alunos, uma oportunidade de analisar a si próprio, de testar as suas ideias e capacidades como professor (...) com efeito, se a orientação for pobre, por exemplo, o formando for abandonado sem que lhe seja dado qualquer apoio para analisar os seus problemas, e se no decurso do

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

processo de formação for dado pouca atenção aos problemas da escola, as diferentes correntes pedagógicas, à análise da prática, etc. este tempo de formação poderá vir a ser apenas a mera repetição de padrões e de ideias do passado e não um tempo de crescimento (Arfwedson, Malpique, Lima, & Haglund, 1983, p. 21).

Para o INIDE (2011), a prática pedagógica se consubstancia;

Na concretização da parte teórica, pretendendo-se com esta etapa da formação aplicar os conhecimentos obtidos anteriormente, nomeadamente a formulação dos objetivos e a elaboração de planos de aula, que contemplem uma visão sistemática dos conteúdos a tratar, dos objetivos gerais e específicos que se pretendem atingir, dos pré-requisitos, da seleção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda do tempo previsto (INIDE, 2011, p. 16).

Por intermédio da prática pedagógica a realizar-se sob a forma de estágios pedagógicos, o aluno-mestre, na sua atuação deverá ser capaz de aplicar todos os conhecimentos assimilados na formação geral, específica e profissional.

Segundo o INIDE (2011), as práticas pedagógicas desenvolvem-se em três fases diferentes, a saber:

- e) Observação numa escola do Ensino Primário, incluindo aulas, recreio e modo de funcionamento da escola, visando possibilitar os primeiros contatos com a realidade educativa, ou seja, prática pedagógica inicial ou pré-estágio (Formosinho, 2009);
- f) A segunda fase, consiste na elaboração com o professor da turma (PT). Nesta fase, os alunos entram em contato com os horários, os programas e manuais, como preparação, sob orientação dos professores das referidas áreas, para colaborarem com o professor dos alunos na realização das aulas;
- g) A terceira é da plena responsabilização do estudante estagiário, a que Formosinho (2009) chama de prática pedagógica final. Nesta fase, os formandos trabalham com uma turma do Ensino Primário. Recebem vistas sistemáticas de controlo da escola anexa, do responsável pela prática pedagógica e do professor especialista em metodologias integradas do Ensino Primário e, excecionalmente, dos professores das metodologias específicas, sempre que se tratar necessário (INIDE, 2011, p. 16).

3.1. Objetivos dos estágios pedagógicos



**Por favor, vamos com calma!
Quais são os objetivos dos
Estágios?**

1. Formar profissionais para o efetivo exercício do magistério, a fim de instrumentalizá-lo de forma articulada aos saberes que definem sua identidade profissional, ou seja, conhecimentos dos conteúdos da formação, saber pensar, sua prática em função da teoria e fundamentalmente saber intervir;
3. Atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
4. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a nove anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
5. Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
6. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
7. Participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
8. Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares, e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

3.2. Relação Formador - Formando: Desenvolvimento profissional recíproco

Na relação entre o formador e o professor em formação (formando/estagiário), o papel do primeiro poderá parecer o mais fácil e o menos complicado dos dois. No entanto, a situação do formador é, num plano mais profundo, tão problemática como a do formando. De facto, isto acontece em qualquer grupo ou relação, a exemplo da relação conjugal nos lares.

Se, muitas vezes, a comunicação entre ambos se faz numa atmosfera de compreensão e de colaboração mútua, outras vezes, existe

Uma das primeiras situações que se caracteriza entre os dois, são as diferenças de poder e de “status”. Estas diferenças constituem um problema para ambos e não apenas para o professor em formação.

O formador é visto como um “superior”. Em alguns aspetos, claro que o é. É ele que aprecia e classifica, é quem “sabe” o que está certo e errado, bem e mal, é quem “conhece o caminho”, para a meta, é quem indica os pontos fortes e fracos. Essas diferenças de poder e de “status” são, na relação formador - formando, uma das expressões em que o homem se envolve na luta de poder.

Se o formador não tiver consciência dessas diferenças de poder e de “status” ou se as encobrir, isso pode dificultar os seus contatos com os formandos. Nos casos em que estas diferenças são aparentes para todos, elas são, geralmente, consideradas como dificuldades para o trabalho de grupo. O formador pode, então, procurar ultrapassar essa dificuldade, tentando reduzir a sua importância no grupo ou “fingindo” que as diferenças não existem.

O formador tem experiência e deve transmiti-la ao professor em formação. Mas deve também o que é difícil saber aceitar maneiras de trabalhar que, para ele, são estranhas e novas, bem como dar espaço a experiências de inovação pedagógica na realidade escolar. Ou seja, jamais deve existir uma atitude de supremacia ou de subordinação total. O formador na figura de supervisor, deve antes, porém, procurar mostrar a sua simplicidade e simpatia para com o formando, permitindo ao mesmo expressar as suas dificuldades, aflições, etc. por isso, durante este processo é importante que o formador obedeça os ciclos da atividade de supervisão.



3.3. Algumas estratégias de supervisão promotoras de desenvolvimento profissional do professor acompanhante e do estagiário

Apesar de ainda existir um grande contraste e certa “supremacia” do ponto de vista de compreensão, colaboração e trabalho conjunto entre quem supervisiona e quem é supervisionado, acredita-se que é possível reverter esta situação, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos envolvidos e, por conseguinte, para o próprio processo de ensino - aprendizagem.



Diante do excerto apresentado, segue-se algumas **estratégias gerais** e posteriormente as **específicas**, que uma vez tidas em conta ou postas em prática acredita-se que efetivamente fará mudanças significativas no trabalho do professor acompanhante (supervisor) e no desenvolvimento profissional do estagiário (formando).

- **Estratégias Gerais:**

- a) O supervisor deve ser alguém com formação específica ou experiências de supervisão e com competências, capacidades e qualidades para atuar na referida área. Pois, a formação vai ajudar ao profissional da supervisão a diferenciar a inspeção da supervisão. Deve ter capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência (Alarcão & Tavares, 2003);
- b) O supervisor deve desnudar-se de todos os possíveis preconceitos e “tabus” de que é superior diante do formando (estagiário) em todos os aspetos e posicionar-se como um facilitador, colaborador e orientador da atividade docente;
- c) O supervisor deve privilegiar a observação e a reflexão diante da atuação do supervisionado na sala de aula para posteriormente promover a mudança, ou seja, a atuação do supervisor não deve ser imediata e precipitada. Como todo e qualquer processo ou fenómeno, é necessário de forma inicial um estudo. O supervisor necessita de conhecer o supervisionado e o contexto da sua atuação;
- d) O supervisor deve ajudar o professor a refletir sobre as experiências e suas consequências, recorrendo a estratégias de supervisão de natureza construtivista, onde se valoriza a descoberta pessoal e o autoconhecimento ao longo do percurso de formação;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- e) O estagiário deve ser sensibilizado e consciencializado para o papel do supervisor, pois conforme se constata em Carvalho (2007, citado por Greia, 2013) “falar de supervisão como uma prática democrática e colaborativa ainda cria resistência nas pessoas porque ao longo da vida profissional se depararam constantemente com uma administração de carácter fiscalizadora e avaliativa” (p.24);
- f) O estagiário deve apresentar uma pré-disposição para mudança, ou seja, deve ver o supervisor como alguém que quer o bem para si e para o seu trabalho. Deve também colaborar e participar ativamente, mas para isso é necessário que o supervisor seja flexível e dê abertura ao mesmo;
- g) Deve se privilegiar uma estratégia de natureza dialógica. É necessário existir uma amizade saudável entre o supervisor e o estagiário no que concerne aos estilos ou modelos de supervisão a adotar pelo supervisor. Tal conforme advogam Alarcão e Tavares (2003) “as situações de supervisão se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de todo o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p.71);
- h) Ao apontar possíveis erros ou dificuldades que eventualmente o supervisionado poderá apresentar, o supervisor deve orientá-lo e acompanhá-lo durante todo o processo da sua superação e posteriormente avaliá-lo.

• Estratégias Específicas:

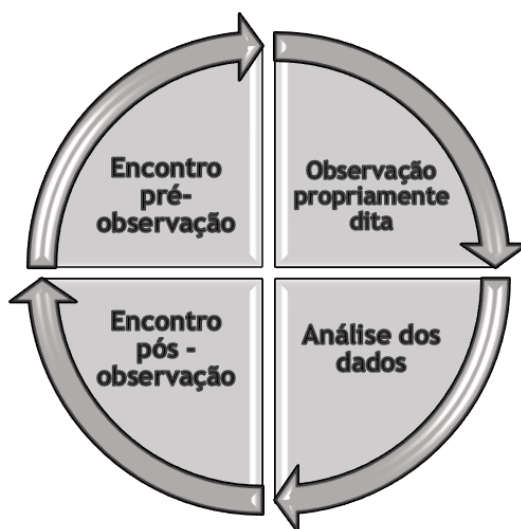
- a) Implementação de um plano de ação, que deve desenrolar-se desde o princípio do ano com as várias etapas, a citar:
 - Divulgação de materiais que visam facilitar a prática;
 - Sensibilização dos estagiários para a prática letiva e para a relação pedagógica;
 - Acompanhamento individualizado aos formandos (estagiários);
 - Criação de espaços propícios à reflexão;
 - Solicitação de pequenos registos escritos: caracterização dos alunos da turma, balanço das atividades realizadas; balanço dos resultados;
- b) Filmar as aulas para posteriormente discutir com o (s) estagiários, dando ao mesmo a possibilidade de autoavaliar-se (autoscopia) por intermédio das filmagens feita da sua prática;
- c) Utilização de inquérito aos professores da turma (Professor Tutor) - que terá por base não só procurar algumas respostas para o problema identificado, mas também para poder fornecer fundamentos para a caracterização do próprio contexto em análise. O mesmo será composto por perguntas que fornecem dados para a caracterização dos elementos das equipas pedagógicas e por outras relacionadas com as opções pedagógicas dos formandos bem como com a sua profissionalidade docente;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- d) Um diário de bordo - no diário de bordo deverá constar os registos escritos cronológicos das observações relativas aos estagiários que lecionam nas turmas identificadas.

4. Ciclos de atividade supervisionada

Como todo é qualquer trabalho que se deseja desenvolver ou levar a cabo, exige que se obedeça certas etapas ou ciclos ao longo do seu processo, no entanto, o processo de supervisão não está isento a isto. Alarcão e Tavares (2003) sistematizam as seguintes fases no ciclo de supervisão:

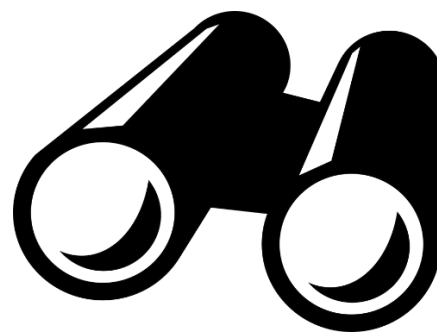


Os mesmos autores defendem ainda de que é conveniente proceder-se de tempo a tempos, à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos, podendo, portanto, considerar-se ainda uma quinta fase, “**balanço ou avaliação**” do próprio processo (Alarcão & Tavares, 2003, p.80).

4.1. Encontro pré - observação

Segundo os autores, este é um encontro inicial entre o supervisor e o formando, que tem lugar antes de uma atividade educativa, tem fundamentalmente dois objetivos:

a) Ajudar o professor (formando) na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar a aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido;



b) Decidir que aspeto (s) vai ou (vão) ser observado (s). Repara-se que se escreve “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução de problemas ou inquietações (...)”. O que pressupõe que cabe ao professor (formando/estagiário) identificar os problemas e manifestar as inquietações,

devendo o supervisor (professor acompanhante) escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor(formando/estagiário) a consegui-lo.

De facto, esta é uma fase inicial em que ambos os envolvidos poderão manter contatos no sentido de permitir uma aproximação e abertura entre os mesmos. Assim, como a definição de papéis que cada um poderá exercer neste processo. No entanto, é necessário que o supervisor clarifique alguns aspetos a trabalhar bem como os objetivos que se pretende alcançar.

4.2. Observação propriamente dita

Por observação, neste contexto, entende-se o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou outras variáveis em foco. Quer isto dizer que o objeto de observação pode recair num ou outro aspecto:



No aluno, no professor, na interação professor -aluno, no ambiente sócio - racional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. (Alarcão & Tavares, 2003).

Portanto, esta pode ser considerada como uma fase de auscultação e tomada de conhecimento dos problemas concretos que o formando enfrenta no exercício da sua atividade para posteriormente ajudá-lo a ultrapassar e a melhorar.

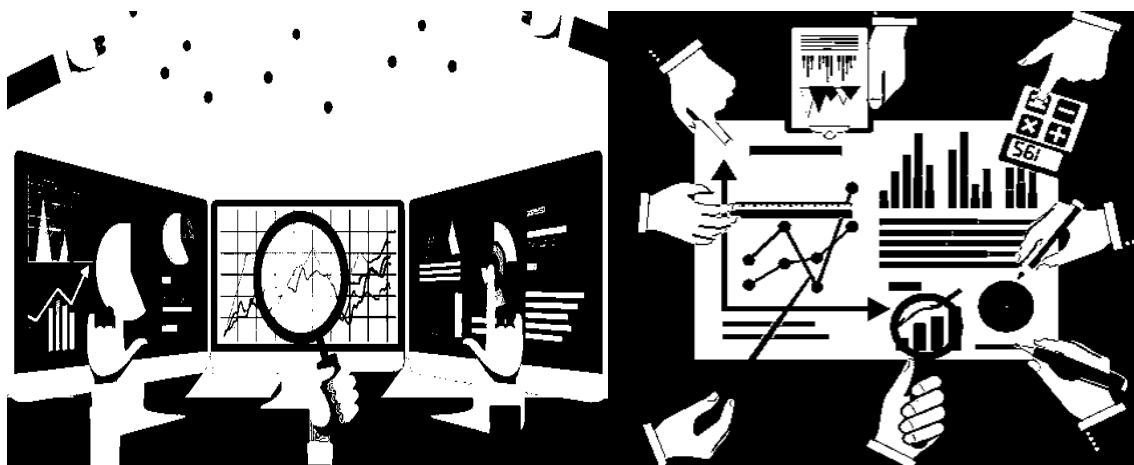
O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Neste ciclo, os autores chamam atenção na necessidade de diferenciar a **observação** da **interpretação**. Estas duas atividades estão intimamente relacionadas que quase poderia se dizer que a observação compreende duas fases: **Registo do que se vê e a interpretação do sentido do que se viu**. Embora seja difícil, é necessário distinguir entre uma atividade e a outra, no sentido de melhor enquadrá-las no decurso do processo.

4.3. Análise dos dados

Após o formador ou o supervisor (professor acompanhante) terminar a tarefa de observação, terá consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar. A análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa.

É difícil fazer uma exposição teórica sucinta sobre o modo como se tratam os dados da observação, pela simples razão de que o tratamento dos dados está intimamente relacionado com a natureza da observação, o seu objetivo e o tipo de observação utilizada.



4.4. Encontro pós - observação

Parte das observações feitas a respeito do encontro pré - observação são também válidas para o encontro pós - observação. Os autores referem-se ao clima que deve decorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel ativo que o formando (estagiário) deve ocupar à variedade de estilos e estratégias a utilizar.



A finalidade deste encontro é diferente em relação ao anterior. O professor em formação (estagiário) deve refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passa na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao fazê-lo, está a ser não apenas agente, mas também sujeito ativo.

O supervisor (professor acompanhante) deve ajudá-lo a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições. Para isso, utiliza os dados que recolheu e analisou, servir-se-á de interpretação que lhes deu, das dúvidas suscitadas a necessitar do esclarecimento por parte do professor, das hipóteses levantadas a discutir também com o professor (estagiário) e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento da aprendizagem. Mas utilizará também os dados que o professor (estagiário) lhe fornecerá através das perguntas e comentários, na sessão, ou no portfólio de estágio, caso exista (Alarcão & Tavares, 2003).

Estes são os ciclos pelo qual o processo de supervisão deve ser pautado, para que sejam alcançados sem precipitação os objetivos preconizados neste processo e de modo a permitir uma melhor interação entre o formando e o formador.

Com o culminar deste ciclos, supõe-se que o processo de prática letiva do professor em formação já terá terminado durante o dia ou de acordo com o programa feito. Para tanto, é importante que o formador (supervisor - professor acompanhante) reúna com o supervisionado no sentido de tecer algumas considerações pertinentes sobre o processo decorrido. Com isso, o supervisor atendendo ao contexto da prática letiva, deve pautar por três aspetos a discutir com o supervisionado (**Conteúdo, Metodologia, Recursos e Dificuldades do professor principiante**).

4.5. Análise e comentários de Aulas - Análise de Apoio

Depois da aula dada pelo professor em formação (estagiário) a análise feita pelo formador (supervisor - professor acompanhante) pode, em princípio, abordar os três aspetos seguintes:

- **Conteúdo;**
- **Metodologia;**
- **Recursos e dificuldades do professor.**



- a) **Conteúdo** - Pretende-se discutir conteúdo da aula e identificar os aspetos que nela foram tratados. Procura-se avaliar também o grau de dificuldade ou facilidade do tema da lição em relação aos alunos e, por exemplo, podem trocar-se impressões acerca de como os assuntos foram concretizados e esclarecidos.
- b) **Metodologia** - procura-se examinar e discutir os métodos pedagógicos, os processos de trabalho e os auxiliares didáticos que foram utilizados ou poderiam ter sido utilizados durante a lição.

São questões centrais nesta análise detetar as possibilidades de:

- **Concretizar e variar os conteúdos;**
- **Individualizar o ensino (estimular e ativar, em especial, os alunos que necessitem de uma ajuda suplementar para poderem apoderar dos conteúdos da lição).**

O formador deve adequar os seus comentários ao conteúdo e à metodologia da aula, estando sempre atento ao contexto. No entanto, é útil que esta análise tenha como referência outras turmas com outros tipos de alunos, turmas onde se estão a desenvolver conteúdos idênticos. Devem discutir-se possíveis alterações a fazer à lição, nessas turmas quanto ao conteúdo e quanto à metodologia. Deve-se ter como referência uma turma “fácil” e uma turma “difícil”, pois cada uma normalmente exigem ensinamentos diferentes e isso requer a experiência do formador destas situações, pois o professor em formação em regra geral ainda não a tem.

As discussões com o formando devem desenvolver-se num clima de verdadeira ajuda: uma crítica severa e fria pode ter efeitos puramente negativos, pois, de um modo geral, os formandos valorizam mais os seus aspetos negativos do que os seus aspetos positivos.

- c) **Recursos e Dificuldades do Professor** - Ajudar, neste caso, é talvez mais importante e, em todo caso mais difícil do que analisar o conteúdo da aula e os métodos pedagógicos.

Para isto, se exige quer sensibilidade perante as características psicológicas do formando quer perante a sua maneira de reagir numa discussão com este carácter. **O objetivo da análise das aulas é apoiar o professor em formação**, no sentido de aprofundar conhecimento de si próprio e, sobretudo, conhecimento dos seus aspetos positivos como professor.

5. Especificações nos estágios pedagógicos: Observações especiais

5.1. A voz

Para um professor, a voz é o seu instrumento diário de trabalho mais precioso. É a voz que nos possibilita exercer a nossa função enquanto professores, e sem ela, dificilmente saberíamos comunicar, interagir com os nossos alunos e transmitir-lhes conhecimentos.

Todos nós, como professores, sabemos como é complicado usar a voz corretamente e, embora por vezes tenhamos consciência de alguns erros que cometemos enquanto falamos, raramente conhecemos o modo como os podemos corrigir, facilitando-nos uma correta utilização da voz.

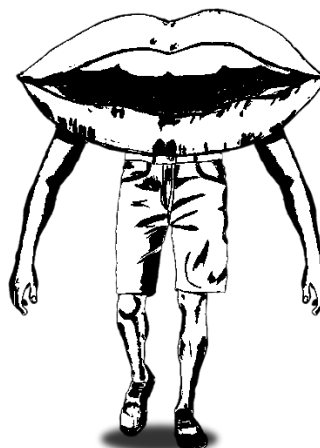


No entanto, estamos cientes de que um mau uso da nossa capacidade vocal pode conduzir, por um lado, a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e por outro, a problemas do foro fisiológico, que acabarão por comprometer o bom desempenho do professor e mesmo a sua saúde.

Eis algumas dicas que podem fazer grandes diferenças na voz:

a) Exercícios de aquecimento vocal

O aquecimento vocal é tão importante para o professor/comunicador como o aquecimento físico é para um atleta, pois pode evitar lesões. Este aquecimento não deve ser muito demorado, sendo suficiente cinco minutos de exercícios. Demasiado tempo de aquecimento acabará por ser prejudicial, podendo até produzir uma distensão das cordas vocais. Além disso, um maior tempo de exercícios de aquecimento, e ao contrário do que possa parecer, resultará em pouca produtividade no desempenho vocal que se segue a este período.



Depois de acordarmos, o aparelho fonador demora cerca de duas horas a aquecer. Se necessitamos de o usar antes desse tempo, convém efetuar breves técnicas de aquecimento, tais como:

1. Encha as bochechas de ar e massage o queixo com o polegar em círculos pequenos.
2. Encha uma bochecha de ar e empurre-o dentro da boca, de bochecha em bochecha, cerca de dez vezes em cada uma delas, sem mexer o maxilar. Pode ajudar com a mão, segurando as bochechas, para evitar mexer o maxilar.
3. Abrindo ligeiramente a boca, comprima o interior de cada bochecha, alternadamente, com a ponta da língua. Repita dez vezes.
4. Faça estalidos com a língua, colocando-a entre o palato duro e a base da língua.
5. Abrindo ligeiramente a boca, solte o maxilar. Estique a língua até conseguir chegar ao queixo. Conte mentalmente até dez. Repita o ponto 4.
6. Mantendo o maxilar solto, estique a língua tentando chegar à ponta do nariz. Conte mentalmente até dez. Repita o ponto 4.
7. Mantendo o maxilar solto, estique a língua horizontalmente para fora e recolha-a rapidamente. Repita dez vezes. Repita o ponto 4.
8. Com o maxilar solto e a boca ligeiramente aberta, empurre suavemente o cano da laringe, com os dedos, de um lado para o outro.



AVISO IMPORTANTE

Não emita qualquer som enquanto efetua este exercício (exercício 8)

9. Mova o maxilar verticalmente, para cima e para baixo, com os lábios fechados, mas sem fazerem força, como se mastigasse a letra **m**.

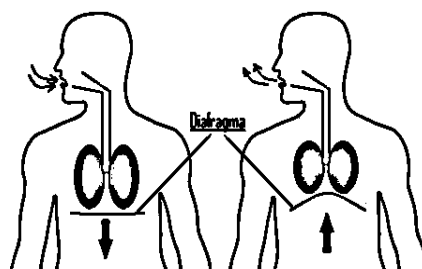
b) A respiração

Os professores que usam muito ar durante a aula estão sujeitos a uma elevada pressão de ar exercida pela sua passagem na laringe. Esta pressão, feita pela base pulmonar, quando sobrecarregada pelo excesso de ar, dificulta o controlo da fala do professor, que acaba por desenvolver toques bruscos com as pregas vocais enquanto fala.

Assim, contrai a região do pescoço e até mesmo os ombros e a face, o que leva à produção de sons desagradáveis que podem conduzir à rouquidão. O principal músculo da respiração é o diafragma, situado na base dos pulmões: quando inspiramos, o diafragma é estendido, tornando-se quase plano, deslocando a cavidade abdominal e ampliando a cavidade torácica; quando expiramos, o diafragma sobe.

Quando fazemos, por vezes, uma leitura expressiva, precisamos controlar o tempo de entrada e saída do ar. Precisamos dosear a saída do ar conforme a extensão das frases e a inspiração também deve surgir num momento preciso, de acordo com a pontuação do texto.

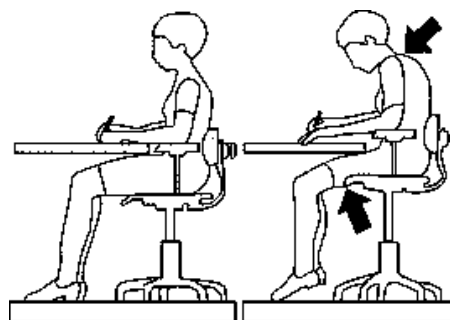
À medida que o ar vai acabando, deve-se aumentar a pressão da musculatura abdominal. Na leitura em voz alta, é preciso economizar o sopro na expiração e evitar a exaustão completa, libertando-nos da horrível falta de folgo.



A respiração, sempre que possível, deve ser nasal (ainda que seja de boca aberta), pois assim o ar é filtrado e aquecido pelas narinas. Devemos encher profundamente os pulmões, sem levantar os ombros. Se elevarmos as costelas e as clavículas, mantendo os músculos abdominais contraídos, e erguermos os ombros, estamos a fazer uma respiração forçada com consequências graves para a nossa voz.

c) Postura

Quando se está sentado, o principal apoio do corpo é o assento. O tronco e a cabeça devem estar alinhados, com a coluna direita, devendo os quadris estar bem apoiados no encosto, sem, no entanto, fazer com que o abdómen fique projetado para a frente, ou pelo contrário, que a coluna fique inclinada para a frente.



Em ambas as situações a respiração ficará comprometida, e sentir-se-á cansado em pouco tempo. Se estiver sentado numa cadeira com braços, não deve apoiar os seus próprios braços sobre os da cadeira, pois haverá maior sobrecarga nos ombros, prejudicando a coluna.

1. Pés: uma boa base dá maior segurança e firmeza. Inicialmente, deverão estar um pouco afastados. Se estiver de pé durante muito tempo, o ideal é variar a sustentação do peso entre os pés, mas não de forma demorada, para evitar fadiga e tensão. Não se deve colocar o peso apenas sobre os calcanhares.

2. Pernas: como ajudam a fixar e sustentar o corpo, elas nunca ficam totalmente relaxadas. No entanto, elas devem ficar flexíveis, nunca rígidas, prontas para o movimento. Não se deve apoiar todo o peso do corpo somente numa perna, pois haverá uma forte tendência a tremer. Para ajudar a resolver a tensão nas pernas e pés, podem-se fazer alongamentos nesta região.

3. Quadris: devem estar equilibrados, evitando que um lado esteja mais elevado que o outro. Porém, uma leve alternância ou movimentação ajuda a relaxar esta região, pois não é desejável que esteja muito rígida.

4. Abdómen: não deve estar exageradamente projetado para dentro nem para fora. Devem-se evitar tensões excessivas neste local, pois a musculatura desta região é de extrema importância para a respiração controlada, imprescindível ao professor.

5. Costas: manter a coluna direita de forma não rígida favorece o bem-estar da voz, pois melhora as condições da expansão do tórax, e conseqüentemente, auxilia a respiração. Devem permanecer equilibradas, sem inclinações exageradas.

6. Tórax: deve estar numa posição relaxada, evitando-se qualquer contração muscular excessiva, para facilitar a respiração. Deve-se sentir todo o tórax agindo em conjunto.

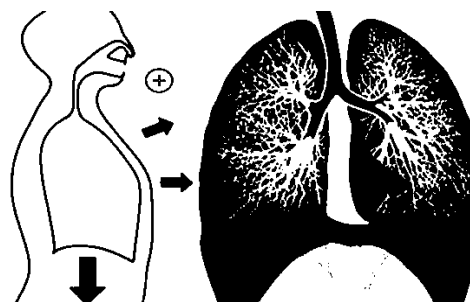
7. Ombros: devem estar descontraídos, sem nenhuma tensão nestas articulações. Qualquer rigidez nesta região pode comprometer a ação dos músculos do tórax e do pescoço. Não devem mover-se muito para frente, nem para trás, nem para baixo, muito menos para cima. A rigidez local pode comprometer toda a postura.

8. Braços e mãos: devem estar caídos livremente ao longo do corpo, de forma natural, o mais livre possível de tensão. Os maneirismos devem ser evitados, como ficar apertando as mãos à frente ou atrás, ou torcendo-as, pois, isso causa uma tremenda tensão nos braços e no tórax, além de interferir na ação dos outros músculos do corpo. Deve-se ter o cuidado, enquanto se fala, de manter os ombros e braços relaxados, para evitar tensão no pescoço.

9. Cabeça: deve estar centrada. O olhar deve estar na direção dos alunos, e o queixo deve estar em ângulo reto com a cabeça. Quando as pessoas enterram a cabeça no tórax ou alongam o pescoço para cima, dificultam os movimentos da laringe, e naturalmente, a sua emissão vocal.

d) Apoio Respiratório

É necessário saber controlar a entrada e a saída do ar que se respira. A esse controlo dá-se o nome de apoio respiratório. O apoio é o controlo consciente da força passiva e espontânea do movimento de elevação do diafragma na expiração e tem a finalidade de manter o equilíbrio da coluna e aplicá-la à fonação. Para que se possa lançar o som vocal à distância que se deseja, é necessário termos um ponto de apoio. Incorretamente os professores fazem da região da garganta esse ponto de apoio, o que magoa a laringe e as cordas vocais, dilatando as veias do pescoço, tão grande é o esforço que fazem para falar.



Aconselha-se, pois, que os professores ou quaisquer outros comunicadores situem o seu ponto de apoio correctamente, ou seja, que a pressão exercida se situe entre os dois diafragmas: o diafragma torácico e o diafragma pélvico.

Como fazê-lo? O professor deve exercer uma leve pressão abdominal (baixo-ventre), mais ou menos quatro dedos abaixo do umbigo, seguindo-se de uma leve contração glútea. É para esta região pélvica que o professor deve encaminhar a sua atenção quando desejar uma projeção da voz mais consistente. Esta disposição corporal, a que nós chamamos **cinturão pélvico**, é indispensável para a situação da sala de aula.

Se for necessário sussurrarmos ou gritarmos, devemos fazer uma compressão máxima do cinturão pélvico. Nunca devemos, num momento de exaltação, levantar os ombros antes do grito pois assim o cinturão pélvico soltar-se-á e o grito cairá na nossa garganta.

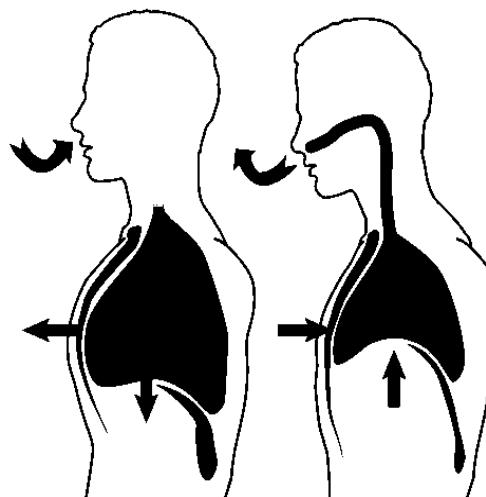
Este exercício deve tornar-se um hábito natural e constante da sua vida profissional. Recomenda-se, pois, muito cuidado, observação e treino.

Nunca nos podemos esquecer que, durante qualquer leitura devemos apoiar sempre no cinturão pélvico.

e) Exercícios Respiratórios

- **Exercício para percepção da inspiração involuntária**

Este exercício serve para exercitarmos a elasticidade da musculatura abdominal para dentro e para fora e se perceber que não há necessidade de se fazer esforço para que o ar entre, pois, tal facto acontece naturalmente, quando sentimos necessidade de inspirar. Solte o ar, esvaziando a barriga. Fique alguns instantes sem ar. Relaxe a musculatura, deixando então o ar entrar, mas sem forçar a sua entrada.



- **Exercício para treinar a saída do ar com controlo (apoio):**

Este exercício pode ser feito contando o tempo de saída do ar para aos poucos aprender a controlar e aumentar o tempo de saída do ar (por exemplo, soltar o ar em dez tempos, depois em quinze, vinte, etc.).

Podemos também controlar o tempo da entrada do ar, que muitas vezes deve ser rápida, dependendo das frases que lemos. Assim, além de controlar a entrada do ar, fazemos uma contagem também para a inspiração e procuramos gradualmente diminuir esse tempo de inspiração.

- **Exercício para treinar a pressão da saída do ar:**

Se precisarmos fazer um som com uma intensidade mais forte, devemos utilizar mais o apoio respiratório para não sobrecarregar as cordas vocais.

Partindo do exercício anterior, vamos, na saída do ar, fazer movimentos abdominais com pressão alternada.

A expulsão do ar, acompanhada por um “sssss” prolongado, deve ser feita pressionando o abdómen e dominando essa pressão, alternadamente. Deve fazer-se num único sopro, sem interrupções. Verificamos então que quando aumentamos a pressão do abdómen, aumentamos a pressão do ar.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Exercício para treinar a parte baixa do abdómen:

A maioria das pessoas tem tendência para usar muito pouco os músculos abdominais quando respira. Pessoas mais ansiosas ou com uma vida mais agitada, raramente fazem esta respiração mais baixa. Já referimos anteriormente como isso é prejudicial.

Quando a respiração “não desce” e se mantém muito no tórax, a melhor maneira de a fazermos “baixar” é através da contração dos músculos glúteos.

Deve-se experimentar expirar o ar lentamente e, ao mesmo tempo, fazer uma contração anal. Quando se encontrar sem ar, relaxe o abdómen e vai sentir que a respiração se torna mais ampla.

Repita este exercício várias vezes, até que o interiorize de tal modo que se torne habitual e o faça espontaneamente.

f) Higiene vocal



A higiene vocal consiste em algumas normas básicas que auxiliam na preservação da saúde vocal e prevenção do aparecimento de alterações e doenças.

Para manter uma boa qualidade de voz, deve assim observar alguns aspectos gerais relevantes, tais como:

Deve	Não deve
<ul style="list-style-type: none">• Dar preferência a colchões semi ortopédicos	<ul style="list-style-type: none">• Falar abusivamente ao telefone;• Consumir álcool em excesso;• Automedicar-se;• Falar enquanto pratica exercício;• Falar em ambientes ruidosos ou abertos;• Praticar o polifacetismo vocal;• Falar no processo de digestão;• Ingerir líquidos frescos ou muito quentes;• Falar durante estados gripais ou crises; alérgicas;• Submeter-se a mudanças bruscas de temperatura.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Também deve observar diariamente, e em particular, quando utiliza a sua voz, as seguintes regras:

Deve	Não deve
<ul style="list-style-type: none">• Praticar exercícios vocais antes e depois da exposição vocal;• Manter uma boa postura;• Falar sempre de pé;• Usar roupas folgadas;• Ingerir alimentos leves, mas que necessitem de muita mastigação antes de falar;• Beber água frequentemente;• Falar no meio da sala de aula;• Fazer repouso vocal após o uso indispensável da voz.	<ul style="list-style-type: none">• Gritar sem suporte respiratório;• Falar com golpes da glote;• Tossir ou pigarrear;• Usar adornos que comprimam a laringe;• Falar demasiadamente ou discutir frequentemente;• Rir alto;• Falar sentado ou mal posicionado;• Falar enquanto escreve no quadro de giz;

5.2. Insegurança

Os professores em formação são muito diferentes uns dos outros de acordo a natureza humana, pois as suas necessidades e expetativas, as suas capacidades e os seus objetivos variam. Portanto, isto é normal e acontece em qualquer profissão.

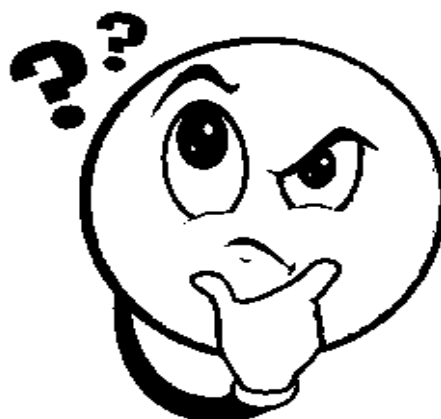
O professor tem, de forma permanente, de trabalhar com a falta de confiança dos outros e, por vezes, até, com a próprio falta de confiança.



A falta de confiança pode ter muitas causas e pode expressar-se de muitas maneiras. O simples facto de o professor em formação (estagiário) se encontrar diante de uma turma cujas expetativas desconhecem, pode constituir uma fonte de angústia, de medo, até de agressividade e que pode afetar negativamente no seu desempenho.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Esta insegurança leva-o a uma maior concentração em si próprio. Para dominar ou esconder essa insegurança despende-se muita energia, o que significa que se disporá de menos energia para os alunos para as suas necessidades e até do próprio conteúdo de ensino. Ele encontra-se sozinho na aula a ouvir as suas palavras e sente-se a falar pelas paredes. Não sabe se aquilo que está a dizer tem o efeito desejado ou se os alunos o compreendem realmente. O mesmo levanta algumas questões como: ***o que estarão a pensar? Sobre o que estão a cochichar aqueles dois sentados na última fila? Quem se riu?*** etc.



Diante disso, o formando vai se limitar simplesmente a cumprir o plano da lição, pois será a sua maior preocupação. Aquilo foi planeado parece poder ser dito em cinco minutos e os cinquenta minutos de lição parecem tão longos como se tratasse de uma travessia intercontinental.

Diante desta realidade e para diminuir a insegurança o professor em formação (estagiário) poderá adaptar-se de várias maneiras. Uma delas é ***estudar o seu formador (professor acompanhante), a sua técnica, os seus hábitos, as suas piadas, a sua maneira de falar, as suas opiniões e imitá-lo.*** Outra ainda será procurar estabelecer a “imagem” do professor e tudo que isto implica, no que respeita a diferença de tal modo que não seja percebido pelos outros nem os vá incomodar, o que nem sempre é fácil, sobretudo diante de uma turma.

Contudo, é importante que o formador enquanto orientador, supervisor e guia saiba transmitir confiança e segurança ao seu formando, isto é, transmitindo-o sentimento de positividade diante do processo. Para isso achamos que é importante que haja uma forte aproximação e um convívio de interajuda, afinal, ambos estão numa fase de desenvolvimento profissional apesar das diferenças que existe entre ambos.



5.3. Domínio de conhecimentos pedagógicos

Cada profissão distingue - se por um corpo de conhecimentos e exige o domínio de habilidades as pessoas que exercem a profissão. O ensino como uma profissão implica um campo de conhecimentos que possa ser sistematizado e assim comunicado a outros (Shulman, 2004, citado por Carmen, 2015). Entretanto, a ideia baseada em senso comum e bastante difundida é a de que para ser professor basta conhecer algum conteúdo. Entretanto, na prática não é só isso que caracteriza um bom professor. Pois, se assim fosse, todos os professores universitários, pesquisadores e especialistas em seu conteúdo, deveriam ser excelentes professores (Fernandez, 2015), visto que a profissão de professor impõe um processo de busca incessante dos saberes, “saber-fazer, saber-ser e saber tornar-se”, Le Bortef (2000).

No entanto, a literatura tem apontado uma serie de conhecimentos que o professor é chamado a dominar de acordo a área que atua, que delimita e caracteriza a profissão. Um destes conhecimentos, é o chamado “**Conhecimento Pedagógico de conteúdo**”, cuja sigla em inglês é representada pelas letras (PCK).

Segundo Carmen (s.d), a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) foi inicialmente apresentada por Shulman (1986) para denominar um tipo específico de conhecimento de professores e, muitas vezes esses termos são utilizados como sinônimos o que, para alguns autores, é o real significado.

Para Shulman (1986), o PCK é uma categoria específica do conhecimento dos professores dentro da categoria do conhecimento prático. O construto PCK refere-se à intersecção entre conteúdo e pedagogia e supõe, na visão original de Shulman (1986): a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos.

Ainda para o autor ora mencionado, é essa capacidade de transformação do conteúdo que distingue um professor de um especialista na matéria. Shulman (1986) definiu o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele conhecimento:

Que vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Shulman ainda fala de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman inclui, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações - numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática (Shulman, 1986, citado por Fernandez, s.d, p.2).

Grossman (1994) citado por Carmen (s.d), enfatiza o valor do conhecimento do conteúdo para o desenvolvimento do currículo;

Essa linha de investigação, predominantemente qualitativa, sugere que o conhecimento do conteúdo pelos professores afeta tanto o que os professores ensinam como a forma como o fazem. Como ativos configuradores do currículo, os professores tornam patente nas suas decisões curriculares os seus conhecimentos, interesses e valores; podem dar mais atenção àquilo que mais dominam ou que tem mais interesse e, por outro lado, dar menos importância ou até evitar aqueles conteúdos que conhecem menos; tratam assim de adaptar um determinado currículo o mais possível a seu próprio conhecimento disciplinar, selecionando aquele em função deste”.

Os estudos sugerem que o **conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK)** está relacionado com o planeamento e a instrução na sala de aula. O conhecimento prático e o conhecimento pedagógico de conteúdo, fazem parte e são duas categorias distintas, porém interrelacionadas na aprendizagem do processo de ensino.

Em 1986, Shulman e Sykes definiram a base de conhecimento para o ensino como “o corpo da compreensão e habilidades, e dispositivo e valores, caráter e desempenho que juntos constitui a capacidade de ensinar”. Os autores enumeraram oito categorias envolvendo esta base: i.) *educação liberal geral*, incluindo habilidades básicas para leitura, matemática, escrita e raciocínio II.) *Conhecimento de conteúdo nos domínios em que o ensino irá ocorrer* III.) *Conhecimento pedagógico específico do conteúdo* IV.) *Conhecimento geral dos princípios pedagógicos e da prática* v.) *Conhecimento curricular* vi.) *Compreensão da diversidade estudantil e diferenças individuais* VII.) *Habilidades de desempenho* VIII.) *Fundamentos da compreensão profissional* (incluindo história e política, filosofia e Psicologia; fatores culturais e transculturais; ética profissional).

No mesmo ano, Shulman (1986) propôs três categorias de conhecimento de conteúdo para professores, dizendo que o conteúdo tem diferentes facetas para o professor que tem que considerar: **o conhecimento do conteúdo em si**; **o conhecimento pedagógico do conteúdo**; e **conhecimento curricular**. E assim a expressão de conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) foi lançada por Shulman e aparentemente veio a significar um tipo especial de conhecimento de professores que não tinham servido anteriormente por qualquer nome.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

De acordo com Shulman (1986), **o conhecimento de conteúdo** inclui: conhecimento de conceitos, teorias, idéias, conhecimento de provas e evidências, bem como práticas e abordagens para valorizar este conhecimento.

Enquanto **o conhecimento pedagógico** inclui os propósitos educacionais, os métodos de ensino e aprendizagem, isto é, o conhecimento sobre técnicas ou métodos utilizados na sala de aula, a natureza do público-alvo e as estratégias para avaliar o conhecimento dos alunos.

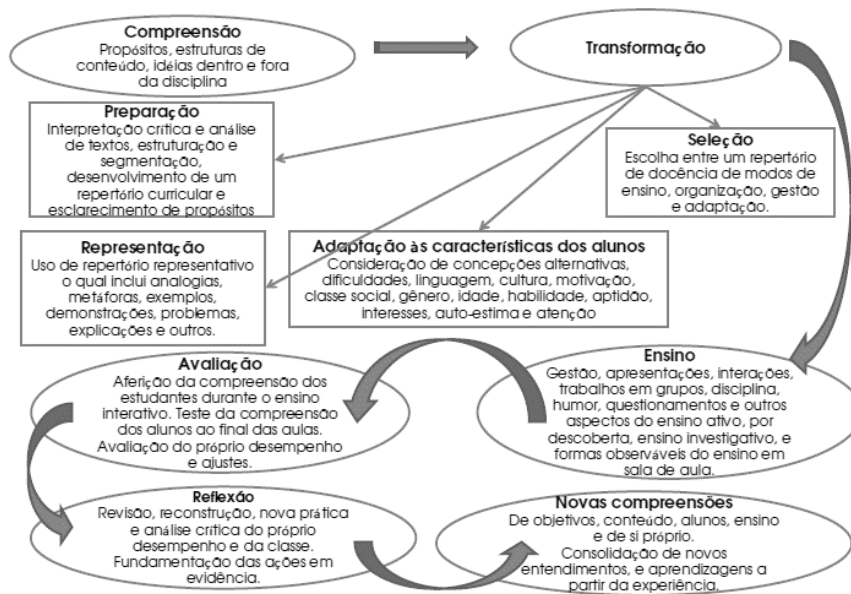
Em geral, o conhecimento pedagógico engloba propósitos e valores educacionais e, além disso, requer uma teoria cognitiva, social e de desenvolvimento da aprendizagem e como elas se aplicam dentro da sala de aula.

Mais tarde, Shulman (1987) esboça as categorias de conhecimento do professor para promover o entendimento entre seus estudantes, ele considera sete tipos de conhecimento básico que um professor deve ter: i.) *conhecimento de conteúdo* II.) *Conhecimento pedagógico geral* III.) *Conhecimento curricular* IV.) *Conhecimento pedagógico de conteúdo* (PCK) v.) *Conhecimento dos alunos e suas características* vi.) *Conhecimento de contextos educacionais* VII.) *Conhecimento de propósitos, fins educacionais e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas*. Shulman (1987) diz que o conhecimento pedagógico do conteúdo é que o amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusivamente a “província” de professores, sua própria forma especial de compreensão profissional.

5.3.1. Modelos de práticas de ensino

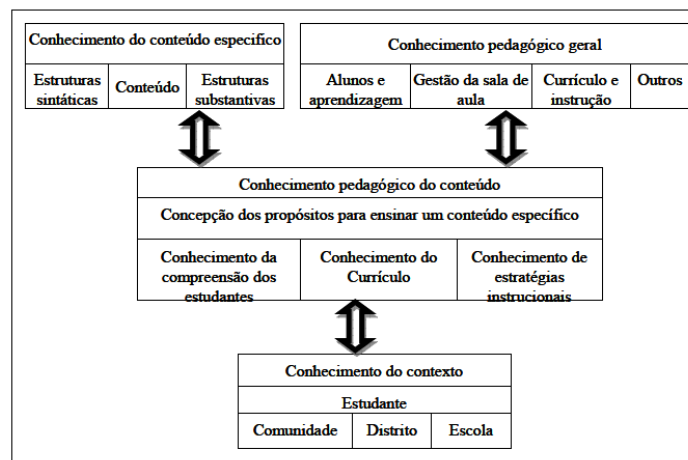
Segundo Acevedo (2009), citado por Carmen (s.d), cada disciplina tem uma dimensão didática que não está separada do seu conteúdo, pelo qual parece ser imprescindível mudar a atenção desde os enfoques mais genéricos na direção de outros mais específicos durante a formação dos professores, o que supõe reivindicar a importância das disciplinas pedagógicas específicas nessa formação.

Figura 1 - Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA), adaptação de Salazar (2005) do modelo proposto por Shulman (1987)



Fonte: Carmen (s.d).

Figura 2 - Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor, proposto por Grossman (1990)



Fonte: Carmen (s.d).

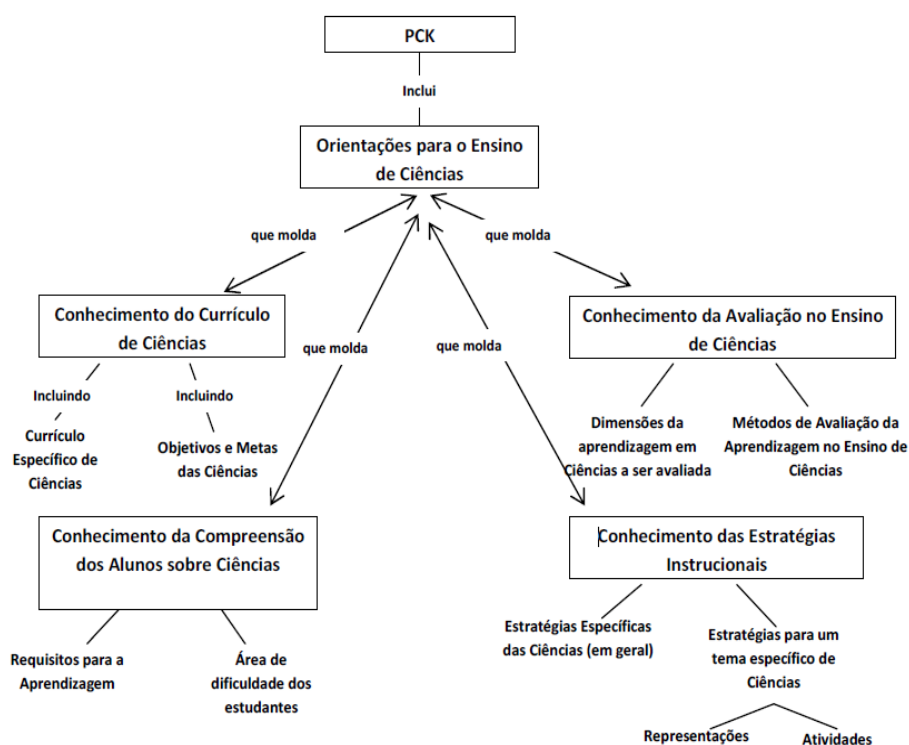
Park e Oliver (2008) referenciados por Carmen (s.d) no seu trabalho, foi adicionado um sexto componente ao trabalho de Magnusson *et al.* São eles: a) *Orientação para o ensino de*

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

ciências; b) Conhecimento do currículo de ciências; c) Conhecimento da compreensão dos alunos em ciências; d) Conhecimento da avaliação da aprendizagem em ciências; e) Conhecimento das estratégias instrucionais para o ensino de ciências; f) Eficácia do professor.

Rollnick *et al.* (2008) citados por Carmen (s.d), consideram o PCK o amálgama de quatro domínios do conhecimento base para o ensino. São eles: a) *Conhecimento da matéria*; b) *Conhecimento dos estudantes*; c) *Conhecimento pedagógico geral* e; d) *Conhecimento do contexto*. Nas observações em sala de aula, concluíram que as manifestações desses domínios geram outros domínios, ou “produtos do ensino” (figura 5). São eles: a) *Representações da matéria*; b) *Estratégias instrucionais de um conteúdo específico*; c) *Saliência curricular*; d) *Avaliação*.

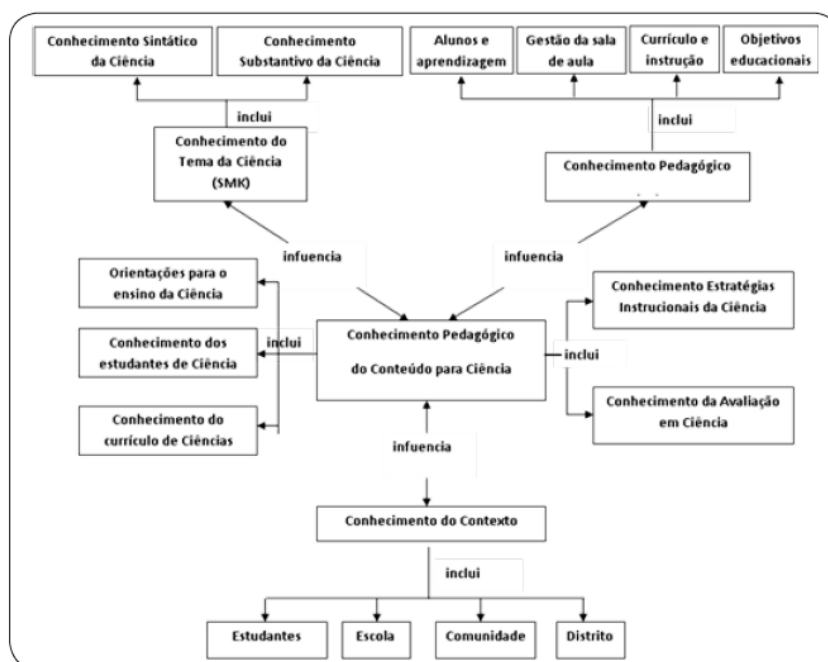
Figura 3 - Os componentes do conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino de ciências, segundo Magnusson et al. (1999)



Fonte: Carmen (s.d).

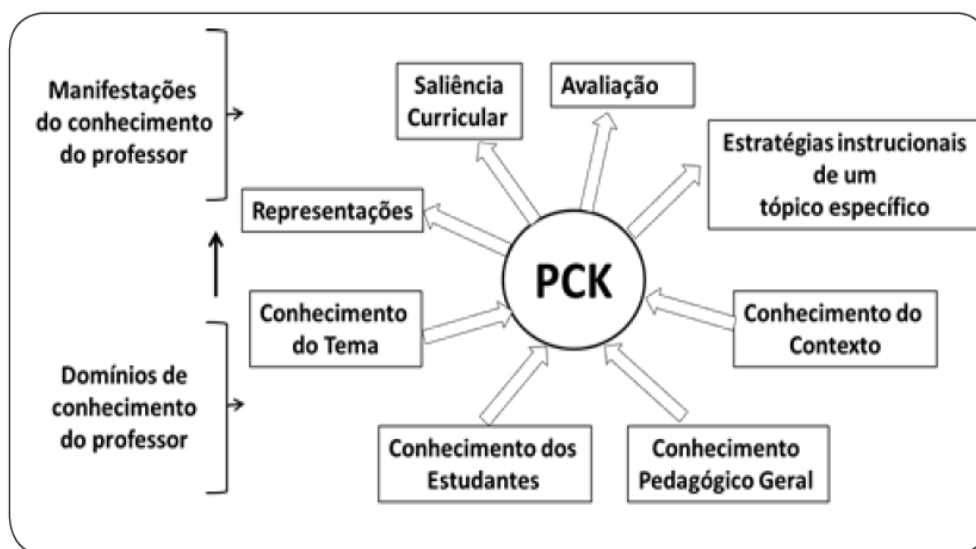
O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Figura 4 - Modelo de conhecimento de professores de ciências (Modificado de Grossman, 1990 e Magnusson, Krajcik e Borko, 1999)



Fonte: Abell (2008) tradução de Carmen, (2015).

Figura 5 - Modelo adaptado para o PCK



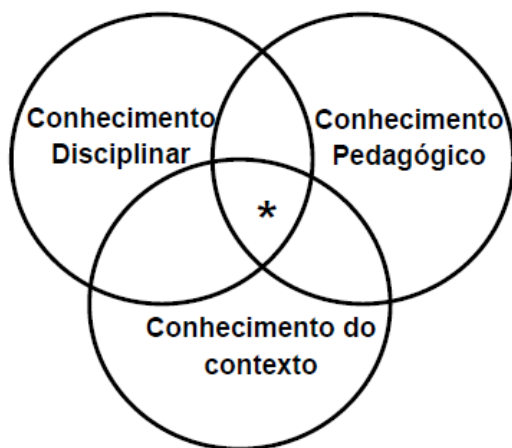
Fonte: Rollnick *et al.*, (2008) citado por Carmen (2015).

Gess-Newsome (1999) propõe dois modelos teóricos para tentar explicar a formação do PCK: o **Modelo Integrativo** (figura 6) e **Modelo Transformativo** (figura 7). O Modelo Integrativo considera o PCK como a intersecção entre os conhecimentos pedagógicos, disciplinar e de

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

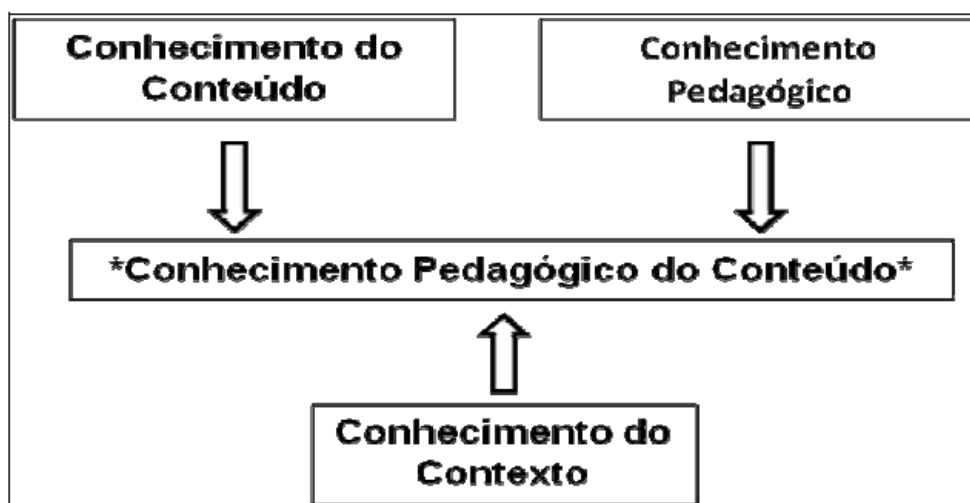
contexto (figura 6). O Modelo Transformativo coloca o PCK como resultado de uma transformação do conhecimento pedagógico, do conteúdo da matéria e do contexto (figura 7).

Figura 6 - Modelo de conhecimentos de professores. Modelo Integrativo (GESS-NEWSOME, 1999) *= Conhecimento necessário para o ensino em sala de aula.



Fonte: Carmen (s.d).

Figura 7 - Modelo Transformativo do PCK segundo Gess-Newsome (1999)



Fonte: Carmen (s.d).

Figura 8 - Modelo consensual de PCK no ensino de ciências da cúpula do PCK



Fonte: Helmes; Stokes, 2013; Gess-Newsome; Carlson, 2013, tradução de Carmen, (2015).

5.3.2. O conhecimento de conteúdo pedagógico (PCK) e o currículo de formação de professores

Os modelos propostos por Gess-Newsome (1999), trazem implicações para o currículo de formação de professores sob forma a efetivar um processo de formação consistente e produtivo. No Modelo Integrativo o PCK não existiria realmente como um domínio próprio e o ensino é visto como um ato de integração entre o conhecimento do conteúdo, da pedagogia e do contexto. Os cursos de formação de professores mais tradicionais, organizados em disciplinas separadas de conteúdo, pedagogia e prática seguem frequentemente esse modelo de conhecimento de professores.

Já no Modelo Transformativo, o PCK seria a síntese de todos os conhecimentos necessários para um professor efetivo. Nesse modelo, o PCK é a transformação do conhecimento do conteúdo, da pedagogia e do contexto em uma nova forma de conhecimento que é mais poderosa.

Para Nilsson (2008, 2009, citado por Carmen, s.d) ambos os modelos (integrativo ou transformativo) são um bom ponto de partida para analisar os currículos da formação de professores, sejam eles professores principiantes ou com alguma experiência docente (formação inicial e continua). Esses modelos de construção do PCK podem ajudar os formadores de professores a preparar um currículo voltado para essa formação plena. As pesquisas de PCK estão iniciando e ainda há pouco material que contribua efetivamente para a formação de professores. A falta desse material reflete em sala de aula, pelos professores iniciantes ou

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

experientes, quando ainda estão preocupados apenas com o conhecimento disciplinar ou o conhecimento pedagógico, distintamente.

Da mesma maneira que o conhecimento de muitos estudantes ao terminar um curso está caracterizado por um conjunto de ideias e conceitos desconectados, o PCK de uma grande quantidade de docentes tem pouca coerência e carece de uma base sólida em que se apoiar. Com os anos de prática, muitos professores acumulam uma grande variedade de exemplos, analogias, exercícios e experimentos interessantes e atraentes para os alunos, mas os utilizam sem uma justificativa clara e guiados pela intuição. Poucos são os que têm a capacidade de integrar seus conhecimentos disciplinares com seus conhecimentos pedagógicos em uma estrutura cognitiva coerente que guie seus pensamentos, decisões e ações na aula. Esta integração não se dá de maneira natural e requer um nível de reflexão que os docentes não estão preparados ou não tem o tempo para desenvolvê-lo (Talanquer, 2004, citado por Carmen, s.d).

Segundo Talanquer (2004) os programas de formação docente devem colaborar para a construção do PCK dos futuros professores;

Um bom programa de formação docente deve proporcionar uma preparação disciplinar e pedagógica sólida. (...). Os programas de formação e atualização docente necessitam abrir espaços para que as peças-chaves do conteúdo a ser ensinado sejam sujeitas à análise e discussão didática e pedagógica. A grande maioria dos atuais e futuros professores de química se beneficiaria se lhes fosse oferecida mais oportunidades para integrar seu conhecimento, repensar e recriar a matéria que ensinam. Este tipo de reflexão não só ajudaria os professores em formação a desenvolver seu PCK, como também a capacidade crítica e as habilidades analíticas que lhes permitiriam conceber a aula como um espaço de exploração e investigação contínua” (Talanquer, 2004, citado por Carmen, s.d).

Barnett e Hodson (2001) defendem que os professores experientes têm um conhecimento mais acessível, útil e organizado do que os professores novatos. Para ele, os novatos “acessam” o conhecimento dos conceitos, procedimentos e estratégias um por um, enquanto que os professores experientes utilizam os conhecimentos mais relevantes de forma integrada.

Para estes autores, “a chave para um desenvolvimento da competência não é ignorar o conhecimento do contexto e tentar resolver problemas sem ele, mas reconhecer quando invocá-lo e como aplicar esse conhecimento contextual”. Assim, trabalhar com discussão em grupo, onde os membros discutem sobre suas próprias crenças pessoais e suas práticas e sobre as crenças pessoais e práticas dos outros membros permitiria que cada um compreendesse as características distintas dos contextos em que atuam. Esses grupos também ajudariam na

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

formação dos professores novos, pois suas experiências estão baseadas nos contextos reais da sala de aula.

Portanto, a falta de experiência de sala de aula de muitos dos professores recém-formados, tem reflexo no conhecimento do conteúdo pedagógico. Para Nilsson (2008, mencionada por Carmen, s.d), sugere que para estimular o desenvolvimento do PCK desses professores recém-formados (a nível médio ou superior) é razoável que se reconheçam os conhecimentos por partes, a fim de melhorar o desenvolvimento de todos. Assim, o PCK dos futuros professores se formaria através da relação dinâmica entre esses conhecimentos.

5.4. Indisciplina

É precisamente no decorrer da prática pedagógica/estágio principalmente no último ano do curso que parecem surgir, com maior incidência, as dificuldades e os problemas relacionados com a gestão de sala de aula e a indisciplina, pelo facto deste ano ser um ano de responsabilização pelo grupo turma, em que os professores estagiários assumem a leção de todas as áreas disciplinares do Ensino Primário.



Estrela (1998, citado por Ribeiro & Queirós, 2010), aludem que “o sistema de regras na sala de aula é extremamente complexo e mutável, exigindo uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças estão mal preparadas” (p.82).

Estas crianças sentem dificuldade em posicionar-se face aos acontecimentos em sala de aula, quando o professor não faz uma transição suave das actividades ou não é suficientemente claro na mudança de regras, levando à desmotivação e conseqüente comportamento disruptivo, o que nos permite inferir algum relacionamento dos problemas disciplinares com a ação ou ações desempenhadas pelos professores. Portanto, a eficácia das diretrizes dadas pelo professor, em termos de gestão de sala de aula, poderá ser um importante contributo na prevenção destes problemas.



O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Por isso, é importante que o professor (estagiário) estabeleça algumas regras com os próprios alunos que poderão vigorar na sala de aula, deixando-os claros daquilo que é permitido e o que não é permitido enquanto os mesmos se encontrarem no interior da sala de aula. Com isso, é importante que o professor (estagiário) comece logo desde o momento das aulas de observação a identificar/refletir naquilo que deveria adotar para evitar que situações obstruídas vêm a acontecer enquanto estiver a lecionar. E uma das coisas passaria pela organização da sala de aula com base nas dificuldades visuais e percetivas dos alunos.

No âmbito da indisciplina é relevante que os currícula contemplem realidades diversificadas que o professor-estagiário poderá encontrar ao longo do seu estágio. Deste modo e de acordo com Estrela, Esteves, e Rodrigues (2002, mencionados por Ribeiro & Queirós, 2010), é necessário que se incluam nos planos de formação conteúdos sobre a problemática da indisciplina, sobre a organização e gestão da sala de aula, adequando o mais possível a teoria à prática; pois são vários os estudos (Estrela, 1986, 1998; Amado, 2001; Espírito-Santo, 2002; Rodrigues & Esteves, 2002) que apontam necessidades de formação ao nível do controlo disciplinar, da motivação dos alunos, da condução das aulas, das relações interpessoais, e da planificação e execução da mesma.

5.4.1. A indisciplina em sala de aula: dilemas e desafios

Pressupõe-se que o professor, no decorrer da sua formação, adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão (Flores, 2000) e que lhe possibilitem o acesso a técnicas do domínio pedagógico para fazer face aos problemas que tem que enfrentar em sala de aula, entre eles os problemas disciplinares.



Kounin (1970, citado por Ribeiro & Queirós, 2010) num estudo intitulado *the classroom management*, distingue os professores eficazes dos não eficazes através do modo como conseguem manter as condições suscetíveis de não permitir a ocorrência de comportamentos que perturbem o processo pedagógico. Kounin (1977) refere-se à indisciplina como um ato de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar. Por intermédio das observações que o autor realizou em aulas de algumas escolas por intermédio de filmagens em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, levaram-no a concluir a existência de relações diretas entre a **disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula** utilizadas pelo professor, como fatores decorrentes da indisciplina na aula. **De entre essas estratégias destacou:**

- as que conferem à aula um ritmo adequado e a suavidade da transição entre tarefas;

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

motivação, autoestima e autoconfiança na aprendizagem escolar, sem falarmos das condições sociais de muitos alunos que muitas vezes caminham longas distâncias para chegar à escola e de estômago vazio.

Portanto, para o autor Veenman (1988), esta realidade, presente nas escolas atuais, deixa transparecer a ideia de que os alunos precisam de professores que sejam capazes de proporcionar um envolvimento firme e seguro.

6. Grelha de observação de aulas e de avaliação individual de estágio pedagógico

6.1. Grelha de observação de aulas/estágios pedagógicos

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) estagiário (a): _____ Classe: _____
 Idade: _____ anos; Turma: _____ Sala: _____ N°de estudante: _____

Nome da Escola de Aplicação: _____
 Nível de Ensino _____ Classe que leciona: _____ Turma: _____
 Disciplina: _____ Ano: _____ Período: _____
 Data: ___/___/_____.

Nome do Observador (a): _____ professor (a) acompanhante
 Professor (a) Tutor(a)

1.1. Número aproximado de alunos presentes na turma

Mais de 30 alunos
 30-60 alunos
 Mais de 30-60 alunos

1.2. Tipo de aula observada

Teórica
 Prática
 Teórica e Prática

1.3. Classificação da sala de aula

Totalmente adequada
 Adequada
 Pouco adequada
 Nada adequada

A. Organização Didática	Não Cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
Elaboração Correta do plano de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação objetivos-conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação conteúdo-métodos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação conteúdo-meios de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Identifica no princípio os objetivos da aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gere bem o tempo, realçando o que é mais importante evitando digressões desnecessárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termina a aula com discussão do trabalho realizado e/ou futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros registos de interesse (opcional):

B. Exposição	Não Cumpre	Cumpre pouco/mal	Cumpre	Cumpre muito/bem	Cumpre totalmente	Não aplicável
Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantém contato com os alunos ao longo da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Movimenta-se pela sala e usa gestos e movimentos corporais adequadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa de forma efetiva o quadro, o material de apoio (e.g. cartazes, desenhos e outros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muda de estratégia se os alunos não mostram a compreensão esperada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros registos de interesse (opcional):

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

C. Clima de Turma	Não Cumpre	Cumpe pouco/mal	Cumpe	Cumpe muito/bem	Cumpe totalmente	Não aplicável
Encoraja uma atmosfera positiva na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostra explicitamente entusiasmo pelo assunto da aula e estimula os alunos para aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encoraja a participação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica e reforça positivamente a participação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros registos de interesse (opcional):

D. Conteúdo	Não Cumpre	Cumpe pouco/mal	Cumpe	Cumpe muito/bem	Cumpe totalmente	Não aplicável
Mostra segurança na exposição da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove atividades que são simultaneamente razoáveis e desafiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assegura uma relação equilibrada entre a complexidade/volume de conteúdos transmitidos e o tempo disponível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muda de estratégia se os alunos não mostram a compreensão esperada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros registos de interesse (opcional):

Sugestões:

6.2. Ficha individual de avaliação do estagiário²



1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) estagiário (a): _____ Classe: _____
 Idade: _____ anos; Turma: _____ Sala: _____ N° de estudante: _____

Nome da Escola de Aplicação: _____

Nível de Ensino: _____ Classe que leciona: _____ Turma: _____

Ano: _____ Período: _____

Data de avaliação ___/___/_____.

Tipo de aula a avaliada

Teórica

Prática

Teórica e Prática

Aspetos a Considerar	Aulas - Disciplinas		
	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula
A. Planificação Didática			
Elaboração Correta do plano de aula			
Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara			
B. Exposição			
Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada			
Usa de forma efetiva o quadro, o material de apoio (e.g. cartazes, desenhos e outros)			
C. Clima de Turma			
Mostra explicitamente entusiasmo pelo assunto da aula e estimula os alunos para aprendizagem			
Identifica e reforça positivamente a participação dos alunos			

² INSTRUÇÕES: Coloque o nome da disciplina a avaliar por baixo da primeira coluna de aulas (1ª aula, 2ª aula e 3ª aula).

ESCALA DE AVALIAÇÃO: A nota de avaliação é atribuída com base nos aspetos considerados, sendo que a mesma vai de, **0-9 Insuficiente; 10-13 Suficiente; 14-17 Bom e 18-20 Muito Bom**. As notas devem ser colocadas na coluna seguinte que corresponde a cada aula. Consulte a folha seguinte para ver os procedimentos sobre a classificação final.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

D. Conteúdo			
Mostra segurança na exposição da matéria			
Assegura uma relação equilibrada entre a complexidade/volume de conteúdos transmitidos e o tempo disponível			
Total por disciplina			
Total geral (ΣCC)			

$$CF = \frac{\Sigma CC}{TCC}$$

Exemplo: $\frac{226}{24} = 10,9$

Classificação Final Valores

Legenda

CF = Classificação final

ΣCC = Somatório dos critérios considerados

TCC = Total dos critérios considerados

Assinaturas:

1. Professor (a) Acompanhante

2. Professor (a) tutor (a)

3. Estudante estagiário

Data: ____/____/____

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

Referências Bibliográficas

- Arfwedson, G., Malpique, M., Lima, M. d., & Haglund, S. (1983). *Dentro e Fora da Aula - Problemas de Orientação Pedagógica*. 2ªed. Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, F. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, A. P. F. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em supervisão pedagógica, Universidade da Beira Interior-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Alves.pdf>.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. (2ª ed.) *Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Carmen, F., (s.d). *PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores*. Instituto de Química da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>.
- Carmen, F., (2015). *Revisitando A Base De Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) De Professores De Ciências*. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.17 | n. 2 | p. 500-528 | maio-ago | 2015. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170211>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *Indução no Ensino - desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freire, A. M. (s.d). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos Estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf> 1/10/2017.
- Gabinete de Apoio ao Tutorado (2014). *Manual de Apoio à Observação: Observar e Aprender*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

O currículo de formação de professores da Escola Magistério Primário: Perspetivas e Desafios dos Futuros Professores Primários

- Greia, J. (2013). *Supervisão Pedagógica no Contexto Do Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens*: Tese de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13910>.
- NIDE. (2009). *Práticas Pedagógicas - Formação de Professores para o Ensino Primário* Luanda-Angola: INIDE.
- INIDE. (2011). *Currículo de Formação de Professores - Reforma educativa*. Luanda-Angola: MED.
- ISEAR (2017). *Manual de prática profissional. Centro de Ensino superior Almeida Rodrigues*. disponível em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/curso-arquivo/files-23-0.pdf>.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de Professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2017). *Formação inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimenta, S. M. & Lima, M. Do S. (2012). *Estágio e docência*. 7^a ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, M. do Céu & Queirós, T. (2010). *Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários*. EDUSER: revista de educação, Vol. 2(1), 2010. Disponível em: <http://www.eduser.ipb.pt>
- Rocha, F.C., Mestre, L. S., Rebelo, M. A., & Miguel, M. J. (2002). *Técnica Vocal: Guia básico para professores*. Disponível em: www.iil.pt/Ficheiros/TECNICA_VOCAL.doc
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser Profesor: un analisis de la formacion inicial. In A. Vila (coord.). *Problemas e Perspectivas de la Función Docente*. Madrid: Nancea, pp.39-64.