

PROCESSOS DE PLANIFICAÇÃO DO ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL¹

*Elisabete Barbosa**; *Margarida S. D. Serpa***;
*Marivone Botelho**; *Gabriela Rodrigues***;
*Conceição Cabral***; *Edite Raposo***

* *Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Ilha de S. Miguel*

** *Universidade dos Açores*

Resumo

O reconhecimento de que a qualidade do ensino depende da planificação e da tomada de decisão do professor – que, ao nível da sala de aula, adapta os programas oficiais – contrasta com a falada pouca utilidade da elaboração de planos formais do currículo, quando os mesmos são exigidos aos estudantes em processo de formação. O estudo empírico agora apresentado aborda as decisões pré-activas do formando, numa fase final da sua formação, e permite aferir aspectos dos modelos teóricos de planificação surgidos no âmbito desta área de investigação. Os resultados apontam para uma caracterização do tipo de decisões tomadas pelos formandos ao planificarem e para uma diversidade de procedimentos de planificação.

¹ O presente trabalho foi apresentado no VIII Colóquio da AFIRSE/AIPELF, realizado em Lisboa, em 1997, com o seguinte título: *Decisões pré-activas do formando em planificação do ensino.*

Introdução

De um modo geral, em qualquer campo de intervenção, assume-se com naturalidade a necessidade de se controlar o que acontece e considera-se que o êxito na consecução de uma acção é maior se esta for planificada. O mesmo ocorre no ensino (Silva, 1983; Arends, 1995).

Habitualmente a planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos da acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas. Embora se admita a imprescindibilidade da planificação no ensino, há professores que põem em causa os procedimentos usados e apontam para os dilemas que gera (Tochon, 1989), situando-nos no que Ortega y Gasset (1966), ao dissertar sobre o estudar e o estudante, considera ser a necessidade e, ao mesmo tempo, a inutilidade da realização de uma tarefa. Posicionando-nos na perspectiva da sua utilidade e funcionalidade, pretendemos abordar alguns dos aspectos que nos permitam uma melhor compreensão da planificação do ensino, no âmbito da formação de professores.

O presente estudo centra-se nos processos de planificação da formação inicial de professores. Explora, sobretudo, o posicionamento dos estudantes que frequentam o último semestre de práticas ao organizarem e prepararem a sua intervenção em turmas do 1º ciclo do ensino básico. Neste trabalho é dada especial atenção às decisões pré-activas do formando, sendo elas tratadas em três vertentes, a saber: decisões em relação ao currículo, entendido como construção de práticas educativas; decisões sobre o próprio processo de planificação; e decisões relacionadas com a avaliação das suas próprias competências. A maior ênfase recai nas decisões pré-activas tomadas em relação ao cur-

rículo. Neste sentido, são explorados os critérios que as definem, as temáticas em que incidem e a autonomia com que os estudantes as tomam. Também são abordados os aspectos mais valorizados pelos formandos em relação às componentes do currículo e os padrões de planificação resultantes da análise das sequências dos elementos curriculares utilizados ao planejar. Abordam-se, ainda, as características e a incidência das sugestões dos professores orientadores quanto à preparação de aulas e o parecer dos formandos em relação à importância dos seminários de planificação.

1. A utilidade da planificação na formação de professores

Antes de nos centrarmos nas decisões em ensino e nos modelos de planificação, pretendemos questionar a sua utilidade e encontrar o seu sentido no contexto da formação de professores.

Dadas as funções que a planificação pode desempenhar ao nível da aprendizagem, ou até mesmo do aproveitamento escolar, ela tem merecido especial atenção na vertente das práticas pedagógicas dos programas de formação. Contudo, essa especial atenção tem sido objecto de algumas críticas pelo modo como se têm orientado os processos de planificação, em particular quando são excessivamente valorizados os seus aspectos estruturais, constituindo uma antevisão rígida e prescritiva da leccionação (Zabalza, 1989; Tochon, 1989). Na formação, pode a planificação, por vezes, assumir uma vertente mais formal, sem que dela se tire grande proveito em termos do desenvolvimento de competências profissionais. Por isso, cabe perguntar até que ponto é necessária uma abordagem formal da planificação. Será que a formação em competências de planificação implica necessariamente um ensino sistemático? Será que este é responsável pela pouca utilização que dela fazem os pro-



fessores? Até que ponto a forma como se aborda a planificação e o tempo que se lhe dedica são os adequados para que os processos de planeamento se automatizem e constituam um elemento relevante para a qualidade do ensino?

Ao analisarmos a utilidade da planificação do ensino importa ter presente que há que enquadrar esta temática noutra mais ampla, a saber, a qualidade da formação de professores dada pelas instituições de ensino superior (Clark & Yinger, 1987; Roth, 1994). Assim, a pouca utilidade pode dever-se ao nível da formação em geral e não apenas ao da planificação. Por sua vez, Clark e Peterson (1986) e Clark e Yinger (1987) esclarecem que a importância da planificação para os professores com experiência é modesta e insignificante. Estes autores fazem notar que, na formação inicial, a planificação do ensino é tratada de forma incisiva, mas que a sua “falta de importância” é largamente referenciada pelos professores. De modo semelhante, na formação inicial, os estudantes, durante o estágio, também duvidam da utilidade da elaboração dos planos escritos. Não obstante, depois de o terem terminado, admitem que necessitaram de um guião escrito, mais ou menos flexível, para orientarem as suas aulas (Pacheco & Moura, 1989).

A utilidade da planificação tem-se justificado por vários motivos. O mais óbvio parece ser o da adaptação do currículo às circunstâncias de cada situação de ensino (Clark & Yinger, 1987). Mas outras três vantagens básicas têm sido apontadas por estes autores. A primeira tem a ver com a segurança e a confiança dada à pessoa que planifica. Quando o trabalho a desenvolver está devidamente estruturado e organizado, reduz-se consideravelmente a ansiedade que possa vir a ser criada pela incerteza de toda a situação de ensino. A segunda consiste na possibilidade de determinar os objectivos pretendidos com o ensino para saber que meios utilizar. A terceira vantagem relaciona-se com a exploração específica das acções a desenvolver para que o pretendido seja concretizado e alcançado (Clark & Yinger, 1987).

Parece que o estudante em formação necessita aprender competências básicas de planificação, que, segundo Morine-Dershimer (1988), deveriam incidir na organização das actividades, na escolha dos conteúdos, na gestão do tempo e na selecção de materiais, de acordo com o nível dos alunos. Seria de esperar que, à medida que o estudante as fosse dominando, interiorizasse progressivamente os elementos constituintes da planificação, as possíveis conexões entre esses elementos e a importância da reflexão sobre as mesmas para melhor orientar os processos da aprendizagem escolar. Este facto daria lugar a uma familiarização com o acto de planificar e de decidir, ao ponto de torná-lo numa tarefa espontânea e útil no dia-a-dia. Mas algumas das referências anteriores nem sempre corroboram esse processo que se pretende natural.

A planificação também tem surgido como forma de se cumprir um requisito administrativo (McCutcheon *cit.* por Clark & Yinger, 1987), mas neste sentido não tem grande utilidade para o professor. Uma tarefa complexa, controversa e demorada como planificar (Gagné & Briggs, 1982; Silva, 1983; Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1987; Calderhead, 1987; Marcelo & Gómez, 1990) nem sempre é dominada com facilidade se se pretende que seja um momento propício para a reflexão.

A par do dilema do professor que consiste na disjunção entre a organização prévia e estrita das actividades de aula e a vontade de que a sua prática lectiva se desenvolva de forma natural (Tochon, 1989; Zabalza, 1994), a planificação também tem sido vista como uma forma de limitar um ensino espontâneo e valorizador das sugestões dos alunos (Clark & Peterson, 1986; Tochon, 1989). Uma análise mais superficial desta visão pode levar à conclusão de que mais vale improvisar do que planificar. No caso da formação inicial, os formandos, nas suas práticas, cumprem com o previamente estabelecido porque nem sempre sabem lidar com situações que exigem outro tipo de intervenção, ou seja, não dominam procedimentos alternativos de leccionação. A luta contra o

improviso não significa necessariamente uma planificação, por escrito, de todas as actividades a realizar (Silva, 1983). É apenas uma base de trabalho direccionada para a obtenção de determinados objectivos que se pretende sejam alcançados pelo ensino. Os professores, no início de carreira, deveriam realizar com minúcia algumas planificações, pois seria uma forma de adquirirem experiência sobre a elaboração da planificação e exercitarem a reflexão sobre as competências nela implícitas (Silva, 1983). Apesar de haver dificuldade na tarefa de planificar (Tochon, 1989) e um escasso impacto da planificação curricular nas escolas (Zabalza, 1989), planificar é uma tarefa imprescindível do professor (Pacheco, 1996). Permite esclarecer a complexidade do ensino (Clark & Yinger, 1987), na medida em que constitui um momento propício para o professor analisar o seu trabalho de forma reflexiva e, posteriormente, tomar decisões (Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1987; Gimeno, 1989), no sentido de o melhorar.

2. A decisão em ensino

Existe consenso relativamente à necessidade de o professor tomar decisões em relação ao ensino. Contudo, importa abordar aspectos concretos da decisão, a saber: o conceito de decisão; a consciência ou espontaneidade com que são tomadas as decisões; e os factores que afectam as decisões do professor.

Quanto ao conceito de decisão, praticamente todos os autores referem a escolha de um elemento entre vários, a selecção de alternativas, como sendo o critério definidor da decisão. Decide-se quando é possível escolher determinada realização (Barbier, 1993). Quando não há possibilidade de escolha não há decisão.

Shavelson considera que a decisão pode analisar-se em função das cinco seguintes características:

- a) escolha entre várias alternativas;
- b) avaliação subjectiva sobre a situação do aluno;
- c) resultados obtidos pela concretização de determinada alternativa;
- d) utilidade da alternativa;
- e) objectivos visados pela decisão (Shavelson *cit.* por Marcelo, 1987).

Numa perspectiva pragmática, psicológica ou social, pode considerar-se que não é decisão a acção realizada sob coacção. Mas, do ponto de vista racional, quem faz algo, embora obrigado, está a escolher uma alternativa. Rejeita a contestação da obrigação que lhe é imposta. Portanto, ao analisarmos, racionalmente, os critérios definidores da decisão, somos levados a admitir que a coacção e a falta de consciência nas decisões não anulam a sua existência. Esta reflexão, neste contexto, pretende clarificar, sobretudo, a existência de decisões por parte dos formandos ou estagiários, normalmente grupos mais vulneráveis a situações de alguma imposição ou de certa falta de consciência em relação a algumas das suas acções.

Normalmente, os momentos prévios e posteriores à interacção permitem ao professor uma reflexão ponderada sobre o ensino. Contudo, no decurso das aulas, não lhe é possível realizar esse tipo de reflexão, uma vez que nelas predominam a intuição e a espontaneidade (Calderhead, 1987). De facto, o desenvolvimento de competências relacionadas com a tomada de decisão tem constituído uma preocupação na formação inicial de professores porque muitas vezes os formandos põem em acção estratégias não conscientemente reflectidas (Borko & Shavelson, 1988).

São inúmeros os factores que afectam as decisões docentes. Os mais referidos pelos autores situam-se tanto ao nível do professor como dos elementos do contexto escolar. Em relação à primeira perspectiva são normalmente mencionados os processos de pensamento e as crenças que têm acerca

do ensino, tanto o professor (Shavelson & Stern, 1981; Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1987; Clark & Yinger, 1987), como o estudante em processo de formação inicial (Lundeberg, 1994); as percepções do professor em relação à sua interacção com os alunos; a forma como encara novas situações de ensino; a experiência adquirida de um ano para o outro; inclusivamente o seu estado civil (Sardo-Brown, 1996); e o domínio que tem do ritmo próprio do ensino na realização de determinadas tarefas ou rotinas (Connelly & Clandinin, 1988). Já no respeitante aos elementos do contexto, são referidos os manuais, os horários, os resultados do aproveitamento, os conteúdos e os materiais, entre outros (Shavelson & Stern, 1981; Clark & Peterson, 1986; Sardo-Brown, 1996). Importa ainda dizer que a decisão em ensino não ocorre apenas ao nível da relação entre os programas oficiais e os alunos (Pacheco, 1996); também se verifica no âmbito da investigação e da política educativa (Husén, 1990; Ambrósio, 1992).

3. Modelos de planificação do ensino

Além de apresentarmos uma breve informação sobre os modelos de planificação, especialmente a relacionada com os respectivos elementos organizadores, parece-nos importante aludir a críticas de que são alvo.

Os modelos de planificação docente frequentemente referidos são o linear, também denominado *por objectivos* ou racional, e o cíclico ou processual.

O modelo racional-linear, de inspiração *tyleriana*, considera que a preocupação inicial da planificação é a formulação das metas e dos objectivos a atingir com o ensino. As tarefas relacionadas com as actividades, os meios a utilizar e a avaliação da aprendizagem são pensadas em função dos objectivos inicialmente delineados (Clark & Peterson, 1986). Esta visão foi

amplamente desenvolvida pela chamada *pedagogia por objectivos*, hoje frequentemente questionada. Estudos posteriores de Taylor, 1970, de Zahorik, 1975 e de Clark e Yinger, 1979 (*cit. por Clark & Peterson, 1986*), mostram que o processo de planificação não ocorre de forma linear, mas cíclica. Neste caso, é variável em função dos elementos do currículo, verificando-se ajustamentos ao terem de se harmonizar, em simultâneo, as prioridades do professor com as orientações oficiais e a realidade escolar.

É frequente apresentarem-se os modelos lineares em oposição aos cíclicos. As diferenças entre eles não se situam tanto ao nível dos elementos básicos da planificação, como na abordagem das dinâmicas geradas com esses elementos e respectivas concepções do currículo. Enquanto o primeiro modelo se centra numa forma de planificar rígida, tecnicista e formalista, o segundo aponta para um processo aberto e flexível (Clark & Peterson, 1986). A este respeito, tem-se verificado que os professores, com pouca ou nenhuma experiência docente, são normalmente mais sistemáticos nas suas planificações do que os experientes, quer quanto à frequência, quer em relação à minúcia com que as fazem (Marcelo, 1987).

Considerando, de forma específica, os resultados de diferentes estudos, conclui-se que: a) os professores dizem que planificam atribuindo maior importância às necessidades e interesses dos alunos, depois aos conteúdos a ensinar, de seguida às finalidades do ensino e, finalmente, aos métodos de ensino, concedendo pouca atenção à avaliação do ensino (Taylor, 1970 *cit. por Clark & Peterson, 1986*); b) os professores mencionam que, ao planificar, ocupam-se mais das actividades, mas que as primeiras decisões são tomadas em relação aos conteúdos e que as decisões sobre os objectivos não são particularmente importantes – mas neste estudo não lhes foi proposta uma categoria referida aos alunos – (Zahorik, 1975, *cit. por Clark & Peterson, 1986*); c) os professores, ao planificar, dedicam a maior parte do tempo aos conteúdos, depois às estratégias/actividades e escasso tempo aos objectivos (Peterson, Marx & Clark, 1978,

cit. por Clark & Peterson, 1986); d) o ponto de partida para a planificação dos professores são as actividades (Clark & Yinger, 1979, *cit.* por Clark & Peterson, 1986); e) os professores principiantes têm a tendência a centrar-se mais nos alunos, particularmente nas suas características sociais e nos seus comportamentos, e nas actividades a dar-lhes (Dessus, 1995); f) de acordo com a opinião de estagiários, as actividades são o núcleo desencadeador da planificação, seguindo-se, por ordem sequencial, de maior a menor importância, os conteúdos, a avaliação, os objectivos e os recursos (Pacheco & Moura, 1989).

Os estudos agora citados utilizaram diferentes metodologias. Uns centraram-se na análise das práticas de planificação e outros nas representações que professores e estagiários têm acerca das mesmas. Neste sentido, foi-lhes pedida uma opinião relativamente às componentes do currículo por eles consideradas mais relevantes nas suas planificações. Os resultados destes estudos não são totalmente coincidentes, embora, de forma geral, se observe uma tendência a darem pouca importância, pelo menos em termos quantitativos, aos objectivos e a valorizarem os aspectos referentes aos conteúdos e às actividades. O procedimento de formular os objectivos antes de seleccionar as actividades é defensável de um ponto de vista lógico, mas, se atendermos aos processos psicológicos, talvez não seja o modo mais eficaz de proceder (Eisner, 1985). Além disso, os objectivos da aprendizagem não são importantes em termos de quantidade e, no fundo, estão implícitos nas actividades (Clark & Yinger, 1987).

Considerámos, tal como Gimeno Sacristán, que é necessária a crítica em relação ao modelo de educação vigente (1984) e que está fora de questão encontrar um modelo universal de planificação (1989). Parece ser mais importante que o professor aprenda a lidar com os problemas da planificação e, dentro do seu espaço de decisão, oriente a sua prática, atendendo às particularidades da sua realidade pedagógica.

4. Metodologia do estudo empírico

Passamos a apresentar o contexto em que decorreu este estudo, a linha de investigação adoptada no referente à planificação e os procedimentos utilizados na recolha e tratamento dos dados. O presente trabalho baseia-se na análise de sessões de planificação de unidades didácticas realizadas nos meses de Abril e Maio de 1996, no contexto da disciplina de Prática Pedagógica do último semestre de um curso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta disciplina esteve organizada em três vertentes, a saber: a planificação do ensino, a leccionação e a respectiva reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos, tanto na vertente de seminários após a leccionação, como na produção de documentos de teorização sobre aspectos do ensino particularmente relevantes para os formandos. Há que referir que os seminários de planificação se realizaram apenas com o professor orientador, que cada grupo oscilou entre os seis e os oito formandos e que os mesmos tinham uma duração de duas horas semanais. Eram da responsabilidade dos formandos, embora realizados com o orientador e, em grande parte, dependentes de instruções previamente dadas pelo professor cooperante – o professor do ensino regular, responsável pela turma do 1º ciclo. Neles, os formandos discutiam as suas propostas de trabalho para a turma onde iam leccionar. Contudo, quer antes quer depois, os professores orientadores, e eventualmente outros intervenientes na prática, davam apoio à planificação dos formandos. Dada a limitação de tempo de leccionação com a turma – quinzenalmente, dois dias semanais – os formandos não podiam fazer uma exploração sequenciada de uma unidade didáctica caso esta excedesse as dez horas de aulas, ou seja, dois dias completos e consecutivos de aulas. Os dados recolhidos dizem respeito apenas a sectores do processo de planificação na disciplina de Prática Pedagógica em causa. Não são examinadas as tarefas de planeamento prévi-

as aos seminários de planificação nem as sessões posteriores de apoio, particularmente as acompanhadas pelos professores orientadores. Também não há uma análise sistemática dos planos de aulas apresentados por escrito.

Assim, quanto à metodologia de investigação em planificação, e de acordo com as considerações de vários autores sobre essa matéria (Shavelson & Stern, 1981; Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1987), o nosso trabalho não aborda os processos de planificação mediante a análise do pensamento do professor, descrevendo, com pormenor, a sua actividade mental. Estuda, sim, os processos de planificação baseando-se na análise do discurso e dos comportamentos dos formandos quando planificam em grupo e considera as acções relativas à sua concretização. Qualquer actividade mental, até agora, nunca foi apreendida directamente, apesar da existência de diversos procedimentos que nos permitem uma aproximação à mesma. Neste sentido, estamos conscientes de que os nossos resultados acerca da planificação, incluindo os relativos à tomada de decisão, são simples aproximações à compreensão do seu funcionamento.

Em relação ao modo como este estudo foi planeado, no início da recolha dos dados, os professores orientadores foram informados de que se tratava essencialmente de um estudo que visava analisar os processos de planificação dos formandos.

Como já foi referido, nos seminários de planificação gravados em áudio estiveram presentes os formandos e os professores orientadores, hábito corrente nas disciplinas de Prática Pedagógica do último ano do curso. Para evitar a presença de um observador, foi o professor orientador quem controlou o início e o fim da gravação. Cada seminário, em termos de análise, foi dividido no que denominámos *sessões de planificação*, uma vez que estas foram definidas de acordo com o formando responsável pela leccionação. Portanto, um seminário de planificação, ao ser constituído, no máximo, por oito formandos, só permitiu a análise de quatro sessões. Em alguns seminários apenas se obteve informação para uma ou duas sessões. No total foram

analisadas vinte sessões. Os registos áudio das sessões de planificação foram descodificados com a ajuda dos professores orientadores implicados e tratados mediante a técnica de análise de conteúdo. Ainda em termos metodológicos, foram usados, de modo parcial, os resultados da ficha de avaliação da disciplina de Prática Pedagógica em causa, preenchida pelos formandos.

Após a revisão de literatura e a análise de quatro sessões, foi estabelecido um sistema de categorias, devidamente definido e apresentado no anexo I. Neste sistema, as unidades de codificação ou de registo foram determinadas por *temas*, ou seja, definiram-se enunciados com sentido completo, considerando o contexto. Durante a análise das sessões, uma das nossas maiores dificuldades residiu na definição do que era uma decisão do formando, uma vez que as características apontadas na literatura já referenciada nem sempre são fáceis de *operacionalizar*. A mais evidente consiste na concretização de uma intenção, resultante de uma escolha entre duas ou mais alternativas, já sugerida por vários autores (Shavelson *cit.* por Marcelo, 1987; Barbier, 1993). Apenas considerámos como critérios definidores das decisões a *selecção de alternativas* e a *afirmação explícita da realização de algo*, sempre que se concretizaram posteriormente. De referir que, ao tratar-se de decisões em planificação, foram posteriormente tidas em conta a versão final do trabalho planificado e a opinião dos professores orientadores sobre a sua concretização na leccionação, uma vez que observaram as aulas dadas. Este controlo permite-nos afirmar que, na recolha dos dados, foi possível relacionar a planificação com a respectiva leccionação, aspecto relevante para os estudos sobre planificação, segundo McLeod, 1981 (*cit.* por Clark & Peterson, 1986 e por Clark & Yinger 1987), sem que tivéssemos procedido a um levantamento exaustivo da actuação dos formandos.

Além disso, dada a situação de avaliação a que está sujeito o formando, é de esperar que muitas das suas decisões dependam das preferências expressas pelos supervisores, particularmente as dos professores orientadores que acompanham de perto todo o processo de formação. As decisões

são condicionadas pelas opiniões dos supervisores, mas realmente o formando é quem as toma, pois é o responsável pelo trabalho que vai realizar. As indicações e/ou sugestões dos supervisores despertam-no, sobretudo, para aspectos com os quais não está familiarizado, daí a sua adesão a muitas das orientações dadas. Ao apresentar os resultados, faremos referência a sugestões que o formando aceita ou recusa pôr em prática.

Ainda em termos de decisão, não se pode esperar que sejam os formandos a tomá-las em exclusivo porque os responsáveis pelas turmas são os professores cooperantes. A margem e o tipo de decisão devem, por isso, entender-se no contexto de práticas de ensino sujeitas à supervisão. As decisões do formando existem e, neste trabalho, achámos conveniente estudar os campos que as condicionam e a autonomia com que são tomadas.

5. Análise dos dados

5.1. Decisões pré-activas do formando

As decisões pré-activas do formando foram analisadas em função de três campos ou dimensões, a saber: as componentes fundamentais do currículo, entendido em sentido estrito, a reflexão sobre o processo de planificação e a própria avaliação do formando em relação às suas competências para desempenhar as tarefas de leccionação.

Antes de procedermos à análise dos dados, importa esclarecer em que consistiram as decisões do formando e as componentes do currículo, embora no anexo 1 e na descrição metodológica haja considerações acerca do significado de ambas. As decisões foram limitadas e definidas, como já referimos na metodologia, pelos critérios intitulados *selecção de alternativas* – sempre que o formando decidia fazer algo e

excluía uma ou mais propostas alternativas – e *afirmação explícita da realização de algo* – sempre que o formando decidia fazer algo sem controlarmos o seu raciocínio ou motivações. Nesta segunda visão, as decisões também foram postas em prática de acordo com os dados dos professores orientadores que observaram as respectivas aulas, embora não nos tenha sido possível verificar as alternativas exploradas pelos formandos.

Quanto à forma como as decisões dos formandos são condicionadas pelas opiniões dos supervisores e dos colegas, foi-nos dado registar que o formando tem momentos em que diz que vai realizar algo porque concorda com as opiniões avançadas, mas também há momentos em que se nega a satisfazer pedidos de outros intervenientes ou a utilizar as suas sugestões. São exemplos da primeira atitude as seguintes situações:

a) *Contexto*: um formando sugere a outro a construção de bonecos de folhas de milho.

Reacção do outro formando: «Boa ideia! Até arranjo não só as folhas, mas também as barbas que são precisas».

b) *Contexto*: o professor cooperante pediu que o formando trabalhasse situações problemáticas com as medidas de capacidade.

Comentário do formando: «Acho bem dar situações problemáticas com medidas de capacidade porque até posso ligar ao leite e ao milho, que são aspectos a trabalhar no Estudo do Meio».

c) *Contexto*: o professor orientador sugeriu que o formando levasse uma série de produtos nacionais e regionais para que a criança os identificasse.

Comentário do formando: «Acho uma boa ideia. Na segunda-feira vou iniciar com os produtos nacionais e, na terça-feira, levo os produtos regionais».

Em relação à segunda atitude, à rejeição de indicações ou de sugestões dos outros intervenientes, salientamos os seguintes exemplos:

a) *Contexto da situação*: o professor orientador sugere que seja feita uma visita de estudo aos Serviços Agrários.

Reacção do formando: «Não! Não sei ainda como é que vai ser. Nos dias seis e sete de Maio vai ser o Santo Cristo e eu prefiro fazer, com eles, uma visita ao Convento da Esperança».

b) *Contexto da situação*: a professora cooperante sugeriu que no canto da ficha de trabalho fosse feito um desenho para motivar os alunos.

Reacção do formando: «Não faço. Acho que não vale a pena porque eles já estão no 4º ano».

c) *Contexto da situação*: a professora cooperante pediu que o formando fizesse bonecos de lã,

Reacção do formando: «Eu não faço bonecos de lã porque não tem nada a ver com o que eu quero. Não vejo que seja possível a interdisciplinaridade dessa actividade com o que já tenho preparado».

Estes exemplos ilustram a atitude de reflexão do formando ao aceitar ou rejeitar as indicações ou sugestões dos outros intervenientes relativamente ao trabalho a realizar. Neste sentido, a dinâmica das interacções geradas nos seminários de planificação também constitui factor condicionante da tomada de decisões pré-activas.

Relativamente às componentes fundamentais do currículo em que incidem as decisões (Quadro I), foram considerados os seguintes elementos: aspectos do meio local; conhecimentos acerca dos alunos; áreas programáticas; interdisciplinaridade; conteúdos; objectivos de aprendizagem; tipo de actividade; organização das actividades (gestão de agrupamento, de espaço e

de tempo); recursos; sequências de ensino-aprendizagem; e avaliação da aprendizagem.

Quadro I - Caracterização das decisões do formando, em função dos critérios que as definem e as componentes do currículo.

Componentes do currículo	Critérios definidores das decisões			
	Seleccção de Alternativas		Afirmação explícita da realização de algo	
	FREQ.	PERC. (%) ²	FREQ.	PERC. (%)
• Aspectos do meio local	0	0.00	1	0.58
• Conhecimento acerca dos alunos	1	0.58	1	0.58
• Áreas programáticas	5	2.91	7	4.07
• Interdisciplinaridade	1	0.58	3	1.74
• Conteúdos	12	6.98	18	10.47
• Objectivos de aprendizagem	0	0.00	1	0.58
• Tipo de actividade	14	8.14	38	22.09
• Organização das actividades (gestão de agrupamento, de espaço e de tempo)	10	5.81	28	16.28
• Recursos	4	2.33	11	6.40
• Sequências de ensino/aprendizagem	3	1.74	13	7.56
• Avaliação da aprendizagem	0	0.00	1	0.58
TOTAL	50	29.07	122	70.93

Procedendo à análise dos dados obtidos, no respeitante aos critérios definidores das decisões, em termos gerais, verifica-se uma preponderância

² Todos os resultados percentuais apresentados, neste quadro e nos seguintes, foram arredondados às centésimas, por defeito.

do critério referente à afirmação explícita da realização de algo (70.93%, no total), ou seja, normalmente as decisões dos formandos são tomadas sem que haja uma referência clara às alternativas que as sustentam.

Considerando as componentes do currículo, observamos que essas decisões incidem sobretudo no tipo de actividade, quer sejam definidas mediante a selecção de alternativas, quer o sejam pela afirmação explícita da realização de algo (8.14% e 22.09%, respectivamente). As decisões tomadas mediante a selecção de alternativas não superaram, em nenhuma componente do currículo, as que se limitaram à afirmação explícita da realização de algo. As decisões que utilizaram a selecção de alternativas incidiram sobretudo no tipo de actividade, nos conteúdos e na organização das actividades (8.14%, 6.98% e 5.81%, respectivamente). O mesmo ocorreu com as decisões definidas pela afirmação explícita da realização de algo, mas o tipo de actividade foi seguido pela organização das actividades e só depois pelos conteúdos (22.09%, 16.28% e 10.47%, respectivamente).

A maioria das decisões dos formandos foi tomada no campo das *estratégias/actividades* de ensino-aprendizagem (70.35%). Nesta análise utilizámos a designação *estratégias/actividades* para nos referirmos aos elementos do currículo relativos ao tipo de actividade, à organização das actividades (gestão de agrupamento, de espaço e de tempo), aos recursos e às sequências de ensino-aprendizagem³. Foram tomadas poucas decisões em relação às áreas programáticas e à interdisciplinaridade (6.98% e 2.32%, respectivamente) e pontualmente em relação aos conhecimentos acerca dos alunos (1.16%), aos aspectos do meio local (0.58%), aos objectivos de aprendizagem (0.58%) e à avaliação da aprendizagem (0,58%).

³ Para facilitar a análise dos dados, de agora em diante, vamos utilizar esta designação para fazermos alusão aos elementos do currículo ora enunciados. No caso de se desejar obter uma informação detalhada sobre os mesmos poderá recorrer-se à análise dos quadros.

As decisões agora identificadas foram analisadas em função da autonomia com que o formando as tomou (Quadro II). Assim, consideraram-se as decisões tomadas de forma autónoma, as suscitadas pelo orientador e as claramente influenciadas por outros formandos.

Quadro II - Caracterização da autonomia das decisões do formando.

Componentes do currículo	Critérios definidores das decisões					
	Decisão autónoma do formando		Decisão do formando suscitada pelo orientador		Decisão do formando suscitada por outro formando	
	FREQ.	PERC. (%)	FREQ.	PERC. (%)	FREQ.	PERC. (%)
• Aspectos do meio local	1	0.58	0	0.00	0	0.00
• Conhecimento acerca dos alunos	1	0.58	0	0.00	1	0.58
• Áreas programáticas	7	4.07	3	1.74	2	1.16
• Interdisciplinaridade	1	0.58	2	1.16	1	0.58
• Conteúdos	13	7.56	11	6.40	6	3.49
• Objectivos de aprendizagem	1	0.58	0	0.00	0	0.00
• Tipo de actividade	23	13.37	26	15.12	3	1.74
• Organização das actividades (gestão de agrupamento, de espaço e de tempo)	13	7.56	23	13.37	2	1.16
• Recursos	10	5.81	5	2.91	0	0.00
• Sequências de ensino/aprendizagem	7	4.07	6	3.49	3	1.74
• Avaliação da aprendizagem	1	0.58	0	0.00	0	0.00
TOTAL	78	45.34	76	44.19	18	10.45

Os dados permitiram observar que o número de decisões pré-activas tomadas, pelos formandos, de forma autónoma (45.34%) foi, praticamente, o

mesmo das suscitadas pelos professores orientadores (44.19%). As decisões claramente influenciadas por outros colegas (10.45%) foram tomadas com menor frequência, comparativamente aos dados analisados. Uma vez que, no primeiro quadro, as decisões já foram apreciadas, em termos globais, em função das componentes do currículo, debruçar-nos-emos, agora, apenas no modo como a autonomia das decisões do formando incide nas referidas componentes. As decisões tomadas de forma autónoma reflectiram-se mais no tipo de actividade (13.37%), o mesmo acontecendo na decisão do formando suscitada pelo orientador (15.12%). Já na decisão do formando provocada por outro formando, o elemento do currículo que atingiu um valor mais expressivo foi o dos conteúdos (3.49%).

Passando a uma análise específica da autonomia das decisões não suscitadas por outros intervenientes e tomadas em função das componentes do currículo, verificámos que elas ocorreram com alguma frequência na organização das actividades (7.56%), nos conteúdos (7.56%), nos recursos (5.81%), nas áreas programáticas (4.07%) e nas sequências de ensino/aprendizagem (4.07%). A este nível as decisões só foram tomadas de forma pontual no referente aos aspectos do meio local, ao conhecimento acerca dos alunos, à interdisciplinaridade, aos objectivos de aprendizagem e à avaliação da aprendizagem (cada componente com referências ao nível dos 0.58%).

As decisões dos formandos suscitadas pelo orientador incidiram sobretudo na organização das actividades, como já foi referido, mas também se verificaram nos conteúdos (6.40%), nas sequências de ensino/aprendizagem (3.49%), nos recursos (2.91%), nas áreas programáticas (1.74%) e na interdisciplinaridade (1.16%). Nos seminários de planificação analisados, os formandos não tomaram decisões suscitadas pelo orientador em relação aos aspectos do meio local, ao conhecimento acerca dos alunos, aos objectivos e à avaliação da aprendizagem.

As decisões dos formandos surgidas na sequência da intervenção de um colega, para além dos conteúdos (componente em que mais incidiram,

como já referido), também ocorreram no respeitante ao tipo de actividade (1.74%), à sequência de ensino/aprendizagem (1.74%), às áreas programáticas (1.16%), à organização de actividades (1.16%), ao conhecimento acerca dos alunos (0.58%) e à interdisciplinaridade (0.58%). Não foram tomadas decisões desencadeadas pelos colegas ao nível dos aspectos do meio local, dos objectivos, dos recursos e da avaliação da aprendizagem.

A nossa análise, até agora, tem vindo a centrar-se nas decisões pré-activas do formando tomadas em relação às componentes do currículo. Não obstante, ao analisarmos os procedimentos de planificação encontramos formandos que, além do mencionado, também tomaram decisões tendo em conta o próprio processo de planificação e as suas competências para desempenhar as tarefas de leccionação. No referente às primeiras, houve formandos que comentaram aspectos do procedimento de planificação, seguindo-se, de imediato, a clarificação e a reestruturação do trabalho realizado até então. Foi possível observar este tipo de decisões nos seguintes exemplos:

- a) «Como este semestre a prática já não é só uma manhã, mas sim dois dias lectivos seguidos, preciso de dar continuidade ao tema. Há muita matéria e é difícil dá-la de forma articulada. Eu vou pensar e reorganizar tudo o que preparei até agora»;
- b) «O colega ao lembrar-me, agora, os conteúdos dados a semana passada, pela cooperante, vejo que me tinha esquecido dos graus dos adjectivos. Agora vou reformular algumas actividades para ainda dar isso na primeira parte, segunda-feira de manhã»;
- c) «Pronto, eu agora vou organizar e sistematizar o que vou trabalhar porque não vou tratar o dia da mãe. Para a visita de estudo e a sua exploração é preciso que esteja tudo bem ligado».

No que diz respeito às decisões do formando em relação às suas competências para desempenhar as tarefas de leccionação, encontramos formandos que

reconheceram a sua falta de domínio de determinados conhecimentos e emergentes do trabalho de preparação das aulas e verbalizaram a necessidade de procederem ao seu estudo. Esses conhecimentos relacionaram-se, em especial, com conteúdos a leccionar. Exemplos ilustrativos desta situação são os seguintes:

- a) «Vou trabalhar um texto que depois serve para identificar os verbos e os adjectivos. Eu vou estudar a gramática, porque eu tenho algumas dúvidas»;
- b) «A professora cooperante disse para eu dar os pronomes, mas eu tenho dúvidas. Eu vou seleccionar só uma parte do texto de forma a eles sinalizarem os pronomes pessoais simples que são os que eu sei melhor. Com tempo, vou estudá-los melhor»;
- c) «Eu não posso fazer frisos como tu porque nunca pensei nisso nem sei bem o que é. Afinal, o que é isso e como é que eu posso dar? Explica-me porque vou procurar material e faço».

Verificámos, assim, que as decisões dos formandos não ocorreram só em relação às componentes do currículo. Eles também tomaram decisões a outros níveis, nomeadamente sobre o processo de planificação, no sentido de reorganizarem todo o trabalho efectuado, para assegurar a sua coerência, e, também, depois de detectarem insuficiências em algumas competências, propuseram-se aprofundar alguns conhecimentos. Nos casos apontados, a evidência da reorganização da planificação e do estudo efectuado pelos formandos foi relatada pelos professores orientadores.

Em relação às componentes do currículo, constatámos que as decisões dos formandos incidiram sobretudo na conceptualização e organização das actividades e nos conteúdos. Nos seminários de planificação em pequeno grupo, embora de forma menos acentuada, também foram tomadas decisões ao nível das sequências de ensino-aprendizagem, dos recursos e das áreas programáticas. Os formandos praticamente não tomaram decisões ao nível da interdisciplinari-

dade, dos conhecimentos acerca dos alunos, dos aspectos do meio local, dos objectivos de aprendizagem e da avaliação da aprendizagem. Fica por esclarecer se as poucas decisões relativas aos aspectos focados são generalizadas a todos os momentos de planeamento dos formandos ou se apenas ocorrem nos seminários de planificação de unidades didácticas, realizados em pequeno grupo.

Ainda no que respeita à autonomia das decisões dos formandos, observámos que a maioria delas foram tomadas tanto de modo autónomo como de forma suscitada pelos orientadores, incidindo, em ambos os casos, sobretudo, no tipo de actividade.

5.2. Aspectos mais valorizados pelos formandos em relação às componentes do currículo

Como já referimos, os seminários de planificação foram analisados por sessões, utilizando como critério definidor de cada sessão as intervenções de um formando com o intuito de preparar as aulas da sua responsabilidade e todos os diálogos gerados à volta dessa preparação. Importa dizer que não se tratou exactamente da planificação de um formando porque os trabalhos de planeamento decorreram em dinâmica de grupo, havendo interrupções nalgumas intervenções, sendo posteriormente retomadas na sua exploração e aprofundamento.

Durante as sessões de planificação os formandos discutiram diferentes elementos do currículo, centrando-se mais nuns aspectos do que noutros. Passamos a identificar as componentes do currículo mais referenciadas e discutidas pelos formandos, em vinte sessões, a partir de um total de 289 proposições (Anexo 2). Verificámos que o campo das *estratégias/actividades* foi o mais relevante (65.40%). Os formandos também discutiram e exploraram, embora com diferente frequência, as componentes do currículo relacionadas com os conteúdos (18.67%), as áreas programáticas (4.17%), os objectivos

de aprendizagem (3.13%), o conhecimento acerca dos alunos (2.44%), os aspectos do meio local (1.74%) e, por último, a avaliação da aprendizagem (1.04%). Estes dados permitem-nos afirmar que, em termos gerais, os seminários de planificação analisados se centraram sobretudo na vertente das *estratégias/actividades* e nos conteúdos.

Outro tipo de análise incidiu na identificação do que designámos *padrão de planificação*, ou seja, a sequência típica em que foram exploradas as diferentes componentes do currículo. Para tal foram consideradas todas as intervenções do formando, responsável pela planificação da sessão, em termos de sequência típica e repetitiva, de modo a identificar-se uma determinada forma de proceder no tratamento das componentes do currículo. Cada padrão acentuou a utilização de certos elementos do currículo, os decisivos para a sua definição. Por exemplo, não aparecem padrões com elementos do currículo directamente relacionados com os objectivos ou com a avaliação da aprendizagem, embora estes aspectos tenham sido discutidos durante o planeamento. Face à extensão dos dados utilizados para se chegar à formulação dos padrões de planificação, não considerámos oportuno incluí-los neste documento.

Assim, nas vinte sessões analisadas, foram identificados dez padrões. O de maior incidência, repetido em nove sessões, caracterizou-se pela sequência das componentes *estratégias/actividades* e *conteúdos*. Predomina, nele, a discussão das estratégias de ensino-aprendizagem, sendo a sua exploração marcada pela articulação com os conteúdos. De forma pontual foram consideradas as áreas programáticas, o conhecimento acerca dos alunos, os objectivos de aprendizagem, os aspectos do meio local e a interdisciplinaridade.

O padrão de planificação *estratégias/actividades, conteúdos e interdisciplinaridade* foi observado em duas sessões. Estas partiram de uma análise das possíveis actividades a desenvolver na prática lectiva, apelando aos conteúdos e à interdisciplinaridade, parâmetro este que, comparado com as

referências feitas ao mesmo, noutras sessões, assume relevo. Pontualmente, foram tratados aspectos do meio local e objectivos de aprendizagem.

Também com duas sessões surgiu o padrão designado *conteúdos e estratégias/actividades*. Trata-se de uma planificação orientada pelos conteúdos de ensino articulados com a organização das actividades. Há abordagens pontuais à interdisciplinaridade, às áreas programáticas e aos conhecimentos acerca dos alunos.

Os outros padrões, em número de sete, ocorreram apenas uma vez em cada sessão de planificação. O padrão denominado *estratégias/actividades e conhecimentos acerca dos alunos* começou por relevar, uma vez mais, as estratégias de ensino seleccionadas de acordo com as características da criança.

As *estratégias/actividades, conteúdos e reflexão sobre o próprio processo de planificação* constituem um padrão que, para além dos elementos do currículo relacionados com estratégias e conteúdos de ensino, sublinhou a vertente de reflexão sobre o acto de planificar. Só de forma esporádica é que foram tidos em conta os conhecimentos acerca dos alunos, a interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem. Este padrão, quanto às suas componentes, foi semelhante ao designado *conteúdos, estratégias/actividades e reflexão sobre o processo de planificação*. Este último diferiu daquele por, nas sequências de planificação, partir dos conteúdos. Neste ainda se trataram temáticas relacionadas com aspectos do meio local. Em ambos os padrões observa-se uma atitude de análise, por parte do formando, em relação ao seu processo de aprendizagem.

O padrão intitulado *áreas programáticas, conteúdos e estratégias/actividades* incidiu na identificação das áreas programáticas e na sua interligação com os conteúdos e as actividades.

Estratégias/actividades foi outro padrão encontrado. Centrou-se nas tarefas de ensino-aprendizagem, sem se preocupar com outras componentes do currículo. Também encontramos um padrão denominado *estratégias/acti-*

vidades e reflexão sobre o processo de planificação, que, no contexto geral dos dados, focou de forma acentuada as estratégias de ensino. Nele evidenciou-se, uma vez mais, uma atitude de análise, por parte do formando, em relação ao seu processo de aprendizagem.

O último padrão, designado *interdisciplinaridade e estratégias/actividades*, assentou na dinâmica entre a interdisciplinaridade e as actividades, explorando também os objectivos de aprendizagem.

Não sabemos se os padrões de planificação de cada sessão são consistentes na actuação de cada formando, se variam em função dos conteúdos de cada planificação, das características da turma ou de outros factores.

Não obstante, estes dados sobre os padrões de planificação permitiram-nos verificar que a diversidade de formas de planificar variou de sessão para sessão e que, embora as componentes do currículo fossem as mesmas, o modo como foram combinadas e as sequências em que foram tratadas deram lugar a diferentes dinâmicas de planeamento. Neste sentido, o trabalho realizado nos seminários de planificação incidiu fundamentalmente na conceptualização, na organização, na exploração de recursos e na estruturação sequencial das actividades de ensino/aprendizagem. Os formandos trabalharam sobretudo as componentes do currículo relacionadas com as estratégias/actividades e com os conteúdos.

Não observámos sequências de planificação com particular incidência nos objectivos de aprendizagem. Contudo, sabemos que os objectivos do trabalho a realizar estão implícitos nas actividades (Clark & Yinger, 1987) e são um aspecto a nunca perder de vista no planeamento, dado que toda a acção educativa está orientada por valores.

A avaliação da aprendizagem foi a componente do currículo que assumiu menor relevo. Um factor explicativo para este fenómeno pode ter a ver com a necessidade de o formando se centrar mais no seu trabalho do que nos processos e resultados da aprendizagem dos alunos. Outro factor, próprio do nosso contexto de funcionamento das práticas, pode estar relacionado com

a circunstância de o formando apenas se responsabilizar pela avaliação da turma de acordo com o trabalho que nela desenvolve. Esta ocorrência alertamos para os modelos de formação inicial que, à partida, não envolvem o formando na avaliação oficial da aprendizagem. Os professores cooperantes, ao serem os responsáveis pela avaliação da aprendizagem dos alunos, podem levar a que os formandos não sintam como tarefa prioritária a verificação das aprendizagens implícitas à leccionação que desenvolvem. Além disso, é habitual o professor cooperante dar continuidade ao trabalho iniciado pelo formando. Este último, ao ter consciência deste facto e das suas limitações, poderá deixar para segundo plano a avaliação sistemática da aprendizagem dos alunos.

5.3. Características das sugestões dos professores orientadores sobre planificação

No estudo das sessões de planificação, o trabalho dos professores orientadores também foi objecto de análise. Consiste habitualmente em facilitar a reorganização das propostas de trabalho apresentadas pelos formandos ou em apontar alternativas quando estes têm dificuldade em as conceptualizar. Optámos por mencionar as suas sugestões em relação às componentes do currículo (Anexo 3), por expressarem eventuais preocupações com o ensino.

A maior incidência das sugestões recaiu nas estratégias (61.50%), seguindo-se os conteúdos (17.57%), a interdisciplinaridade (6.05%), a avaliação da aprendizagem (5.50%), os objectivos de aprendizagem (4.40%), o conhecimento acerca dos alunos (3.30%) e, em último lugar, as áreas programáticas (1.65%).

Estes resultados permitem-nos verificar que as sugestões dos orientadores se situaram preferencialmente no âmbito das estratégias, em particu-

lar na organização e gestão das mesmas, e na componente dos conteúdos. Não sabemos até que ponto elas são reveladoras da tendência do orientador em valorizar esses aspectos ou se são, em certa medida, *exigências* dos formandos.

5.4. Avaliação dos formandos em relação à componente de planificação

No contexto da última disciplina de Prática Pedagógica do curso, os seminários de planificação de unidades didáticas, sobre os quais incidiu este estudo, foram considerados por todos os estudantes como adequados, tendo sido expressos em termos de *suficiente* (32%), *bom* (28%) e *muito bom* (40%). A avaliação dos seminários de planificação a médio prazo foi globalmente positiva, mas registou-se alguma insatisfação, dado que os resultados foram distribuídos pelos cinco valores da escala que traduziam os seguintes juízos: *muito insuficiente* (14%), *insuficiente* (5%), *suficiente* (38%), *bom* (38%) e *muito bom* (5%).

Quando confrontados com as actividades que permitiram maior progressão na sua formação pessoal e profissional, os formandos consideraram os seminários de planificação de unidades didáticas em segundo lugar e os seminários de organização e gestão do programa de ensino, a médio prazo, em sétimo lugar, num total de nove dimensões da prática. Em primeiro lugar foi referenciado o contacto directo com as crianças aquando da responsabilização pela docência. As outras actividades foram escolhidas pela seguinte ordem de preferência: prática lectiva fora da escola; contacto ou troca de impressões com os colegas sobre assuntos relacionados com o ensino; seminários de reflexão sobre as aulas dadas; pesquisa bibliográfica de apoio à disciplina; trabalhos de investigação em educação; seminários sobre conteúdos do programa de ensino do 1º ciclo.

Os estudantes também foram confrontados com as vertentes em que a referida disciplina foi organizada, mas não questionaram a planificação, a não ser em relação à falta de tempo e de recursos para a efectuarem. Alguns (16%) consideraram mesmo que a planificação deveria ter um maior peso na avaliação final da aprendizagem da disciplina⁴.

Finalmente, no respeitante ao tempo dedicado em média, por semana, à planificação, a maioria dos formandos (84%) considerou ter utilizado mais de oito horas semanais.

Estes resultados permitem-nos afirmar que os formandos valorizaram mais os seminários de planificação de unidades didácticas do que os de gestão do programa de ensino, para o semestre. A preparação das acções a curto prazo parece ganhar maior impacto, em termos do desenvolvimento de competências do formando, do que a visão global do processo de ensino a longo prazo. Esta posição poderá explicar-se, em parte, pela forma como são estruturadas e organizadas as práticas. Como já dissemos, o docente da turma é o professor cooperante e cada formando apenas lecciona dois dias por quinzena. As interrupções existentes não lhe proporcionam uma real necessidade de se sentir responsável por todo o percurso das crianças durante o tempo em que decorrem as práticas pedagógicas.

Finalmente, resta-nos comentar que os formandos quando questionam a utilidade da planificação não põem em causa a sua existência, mas o modo, o momento e as exigências com que é realizada, sobretudo no referente ao plano escrito. Estes dados confirmam resultados obtidos por Pacheco e Moura (1989), acerca das dúvidas dos formandos relativamente à utilidade do plano escrito. Pensamos que este pode funcionar, durante a formação, como um documento que suscita certa reflexão entre supervisores e formandos. Ao ser escrito, é um trabalho moroso e depende da maior ou menor facilidade com que se domina a comunicação escrita; obriga à construção de um

⁴ Na avaliação dos formandos, a componente de planificação da prática lectiva correspondeu o peso de 20%.

texto coerente, mas é um registo que pode ser analisado e discutido. Contudo, no dia-a-dia do profissional, se o plano escrito não é partilhado, com certeza perde muita da sua utilidade.

Conclusões

As conclusões do presente estudo empírico estão estruturadas em função das decisões tomadas pelos formandos, dos processos de planificação por eles utilizados, das sugestões dadas pelos professores orientadores e da utilidade da planificação durante a formação inicial de professores. Em relação ao primeiro aspecto, de acordo com as sessões analisadas, concluímos que as decisões pré-activas do formando, normalmente, não se caracterizaram pela clara apreciação da selecção de alternativas e que, no referente às componentes do currículo, se centraram no campo das actividades de ensino/aprendizagem, particularmente na conceptualização e descrição das acções a desenvolver na leccionação. Quanto à autonomia na tomada de decisões pré-activas, verificou-se que o formando tanto as tomou por iniciativa própria como por influência do professor orientador. Em termos comparativos, o formando tomou poucas decisões motivadas por outros colegas.

O segundo aspecto refere-se aos processos de planificação do formando e, neste âmbito, concluímos que, no respeitante aos elementos do currículo, os formandos, ao planificarem, debruçaram-se sobretudo sobre as estratégias de ensino/aprendizagem e sobre os conteúdos. Estes dados vão ao encontro de resultados obtidos por Pacheco e Moura (1989) e por Zahorik (1975 *cit.* Clark & Peterson, 1986), que indicam que, no primeiro caso, os formandos e, no segundo, os professores, ao planificarem, privilegiam as estratégias e os conteúdos. É igualmente importante referir que surgiram dez padrões de planificação, reflexo de um tratamento diferenciado das componentes curriculares, sendo a sequência mais usada a que se refere a *estraté-*

gias/actividades e conteúdos. Em alguns deles ainda se destaca a existência da reflexão sobre o próprio processo de planificação.

No que respeita às sugestões do orientador, concluiu-se que se centraram, sobretudo, nas estratégias, nomeadamente no tipo de actividades, sua organização e recursos, e nos conteúdos. A exploração destas componentes do currículo indicia o desenvolvimento de capacidades de planificação a elas ligadas, vindo ao encontro das competências sugeridas por Morine-Dershimer (1988); contudo, verifica-se a necessidade de os supervisores darem uma maior ênfase na sua articulação com o conhecimento acerca dos alunos.

Quanto à utilidade da planificação na formação inicial de professores, observou-se que os formandos consideraram os seminários de unidades didácticas em segundo lugar, no total das nove componentes da prática analisada, concluindo-se que esta actividade foi por eles bastante valorizada. Estes dados divergem de resultados de outros estudos (Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1987) em que as apreciações dos professores com experiência a consideraram insignificante.

Este trabalho permitiu, ainda, concluir que os formandos não planificaram de forma linear, muito embora alguns dos seus planos escritos tenham tal aparência. De facto, estes são elaborados *à posteriori* e apresentam um aspecto estruturado que não reflecte as dinâmicas da actividade de planificação propriamente dita. A diversidade de padrões detectados vai ao encontro do defendido por Gimeno Sacristán (1984) quando refere que não é preocupação central encontrar-se um procedimento universal de planificação.

Contactos: Margarida S. D. Serpa, DCE – Universidade dos Açores, Rua da Mãe da Deus, 9504-539 Ponta Delgada, S. Miguel – Açores; e-mail: mserpa@alf.uac.pt

Referências bibliográficas

- Ambrósio, T.; Benavente, A.; Lima, M.J.; Azevedo, J. & Cortesão, L. (1992). *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Borko, I. & Shavelson, R.J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L.M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 259-275). Alcoy: Marfil.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Clark, Ch.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, Ch.M. & Yinger, R. (1987). The teacher planning. In J. Calderhead, *Exploring teachers' thinking* (pp. 84-103). London: Cassell.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Ontario: Teachers College Press.
- Dessus, Ph. (1995). La planification des sequences d'enseignement: du novice a l'expert. *Les Sciences de l'Éducation*, 20 (4), 7-23.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eisner, E.W. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 257-264). Madrid: Akal.
- Gagné, R.M. & Briggs, L.J. (1982). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, J. (1984). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Husén, T. (1990). Educational research and policy making. In H.J. Walberg & G.D. Haertel. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 678-684). Oxford: Pergamon Press.
- Lundeberg, M.A. (1994). Thinking like a teacher: encouraging cognitive growth in casa analysis. *Journal of Teacher Education*, 4 (45), 289-297.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- Marcelo García, C. & Gómez Torres, M^aJ. (1990). Profesores principiantes: problemas docentes y creencias hacia la enseñanza. In M.A. Zabalza Beraza (Coord.), *La formación práctica de los profesores* (pp. 307-321). Santiago de Compostela: Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Morine-Dersheimer, G. (1988). ¿Qué podemos aprender del pensamiento? In L.M. Villar Angulo *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 225-237). Alcoy: Marfil.
- Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente. Vol. IV.
- Pacheco, J.A. & Moura, O. (1989). Problemática da planificação num ano de estágio. In M.A. Zabalza, *La formación práctica de los profesores* (pp. 327-333). Pontevedra: Actas del II Symposium sobre Prácticas escolares.
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: teoría e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roth, R.A. (1994). The university can't train teachers? Transformation of a profession. *Journal of Teacher Education*, 4 (45), 261-268.
- Sardo-Brown, D. (1996). *A longitudinal study of novice secondary teachers' planning: year two*. *Teaching & Teacher Education*, 5 (12), 519-530.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 4 (51), 455-498.
- Silva, L.M. (1983). *Planificação e metodologia*. Porto: Porto Editora.
- Töchon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.
- Zabalza, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Anexo 1

Sistema de categorias

Áreas programáticas: disciplinas ou grupos de disciplinas que constituem o currículo de determinado nível de ensino.

Aspectos do meio local: características, recursos e meios da comunidade local utilizados na dinamização da actividade escolar.

Avaliação da aprendizagem: processos, resultados, instrumentos, modalidades e exigências usadas na verificação das aquisições do aluno.

Conhecimentos acerca dos alunos: domínio de informação relativa às disposições estáveis que definem o modo de agir dos alunos.

Conteúdos: temas, assuntos ou conceitos que fazem parte de um programa de ensino.

Decisões pré-activas do formando ao nível do currículo: opções do formando em relação às componentes do currículo, em sentido estrito, tomadas durante o planeamento, e, posteriormente, concretizadas na leccionação.

Decisões pré-activas do formando ao nível do currículo, suscitadas pelo orientador ou pelos colegas: opções do formando em relação às componentes do currículo, em sentido estrito, tomadas durante o planeamento, surgidas na sequência de sugestões ou de indicações do orientador ou dos colegas e, posteriormente, concretizadas na leccionação.

Decisões pré-activas do formando em planificação do ensino: opções do formando, posteriormente concretizadas, em relação a qualquer aspecto do planeamento.

Interdisciplinaridade: visão de uma realidade considerando, de forma integrada, o saber de várias disciplinas ou de grupos de disciplinas.

Objectivos de aprendizagem: intenções educativas expressas pela indicação das competências que se pretende desenvolver no aluno.

Organização das actividades: disposição funcional das acções a realizar em termos de gestão de agrupamentos, de espaço e de tempo.

Padrão de planificação: modelo ou esquema resultante de um tratamento sequenciado, regular e repetitivo de componentes do currículo, durante acções de planeamento.

Recursos: conjunto de pessoas, instrumentos, objectos, documentos, textos, ou outros, destinados à concretização das actividades lectivas.

Sequências de ensino/aprendizagem: coordenação das acções a desenvolver na leccionação.

Tipo de actividade: conceptualização e descrição das acções a realizar na leccionação, considerando, inclusivamente, estratégias e tarefas de ensino/aprendizagem.

Anexo 2

Exploração das componentes do currículo,
realizada pelos formandos, em sessões de planificação

Componentes do currículo	Fr. %	Sessões de planificação dos formandos																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T.	
• Aspectos do meio local	Fr. %				1 0,35			1 0,35		2 0,69				1 0,35								5 1,74	
• Conhecimentos acerca dos alunos	Fr. %		1 0,35	1 0,35	1 0,35		2 0,69	1 0,35					1 0,35									7 2,44	
• Áreas programáticas	Fr. %		1 0,35			1 0,35	2 0,69					1 0,35	1 0,35	5 1,73		1 0,35						12 4,17	
• Interdisciplinaridade	Fr. %	2 0,69	1 0,35	1 0,35	1 0,35	1 0,35										2 0,69	1 0,35					10 3,13	
• Conteúdos	Fr. %	3 1,04	2 0,69		4 1,38	5 1,73	3 1,04	1 0,35	4 1,38	5 1,73	7 2,42	2 0,69	3 1,04	7 2,42	4 1,38	2 0,69				1 0,35		53 18,67	
• Objectivos de aprendizagem	Fr. %				3 1,04									2 0,69	1 0,35	2 0,69						2 0,69	10 3,13
• Tipo de Actividade	Fr. %	4 1,38		4 1,38	4 1,38	4 1,38	5 1,73	2 0,69	3 1,04	3 1,04	5 1,73	4 1,38	3 1,04	11 3,81	8 2,77	6 2,08	4 1,38	2 0,69	1 0,35	8 2,77	1 0,35	4 1,38	85 29,40
• Organização das Actividades (gestão de agendamento, espaço e de tempo)	Fr. %		2 0,69	1 0,35	1 0,35	3 1,04			7 2,42	3 1,04	4 1,38	2 0,69	2 0,69	7 2,42	2 0,69	2 0,69			1 0,35	1 0,35	5 1,73	1 0,35	44 15,25
• Recursos	Fr. %			1 0,35		2 0,69	4 1,38	1 0,35		4 1,38	5 1,73		6 2,08	5 1,73	7 2,42	3 1,04						6 2,08	44 15,25
• Sequências de Ensino/Aprendizagem	Fr. %													2 0,69	5 1,73	3 1,04	1 0,35			2 0,69	3 1,04		16 5,54
• Avaliação da Aprendizagem	Fr. %				1 0,35				2 0,69														3 1,04

Anexo 3

Incidência das sugestões dos professores orientadores em relação às componentes do currículo, em sessões de planificação

Componentes do currículo	Fr. %	Sessões de planificação dos formandos																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T.	
• Aspectos do meio local	Fr. %																						
• Conhecimentos acerca dos alunos	Fr. %	1 0.55	1 0.35		2 1.10			1 0.55						1 0.55								6 3.30	
• Áreas programáticas	Fr. %		1 0.55						1 0.55		1 0.55											3 1.65	
• Inetrdisciplinaridade	Fr. %			1 0.55	2 1.10	2 1.10	1 0.55				1 0.55				2 1.10	2 1.10						11 6.05	
• Conteúdos	Fr. %	1 0.55		1 0.55			4 2.19		5 2.74	3 1.65	7 3.84				1 0.55	2 1.10	3 1.65	1 0.55		1 0.55	2 1.10	1 0.55	32 17.57
• Objectivos de aprendizagem	Fr. %														1 0.55	2 1.10	2 1.10			2 1.10		1 0.55	8 4.40
• Tipo de Actividade	Fr. %	1 0.55		3 1.65	5 1.65	1 0.55	2 1.10	3 1.65		1 0.55	2 1.10			9 4.94		1 0.55	2 1.10	3 1.65	1 0.55	1 0.55	4 2.19	4 2.19	40 21.97
• Organização das Actividades (gestão de agrupamento, espaço e de tempo)	Fr. %		2 1.10	3 1.65	1 0.55	3 1.65	1 0.55	1 0.55		7 3.84	7 3.84	5 2.74	2 1.10	1 0.55	3 1.65	3 1.65	1 0.55	1 0.55	1 0.55	1 0.55	4 2.19	1 0.55	47 25.81
• Recursos	Fr. %					2 1.10				3 1.65	4 2.19			4 2.19				1 0.55			4 2.19		18 9.87
• Sequências de Ensino/Aprendizagem	Fr. %														1 0.55		1 0.55	2 1.10				3 1.65	7 3.85
• Avaliação da Aprendizagem	Fr. %	1 0.55									3 1.65	2 1.10				1 0.55					3 1.65		10 5.50

Planning processes in initial teacher training

Abstract

The recognition that the quality of teaching depends on the teacher's planning and decision making by adapting the official syllabus at classroom level, contrasts with the so-called little utility of elaborating formal plans of curriculum, when trainee teachers are urged to elaborate them. This empirical study deals with the trainee teacher's pre-active decisions, in the final term of his/her education, and makes it possible to check aspects of theoretical models of planning within this investigation area. Results point to a characterization of the kind of decisions trainee teachers take while elaborating their plans and to a variety of planning procedures.

Les processus de planification de l'enseignement dans la formation initiale

Résumé

On reconnaît que la qualité de l'enseignement dépend de la planification et de la prise de décision de l'enseignement qui, au niveau de la salle de classe, essaie d'adapter son travail aux programmes officiels. Pourtant il y a ceux qui soutiennent que les planifications formelles du curriculum sont peu utiles quand elles sont exigées à des étudiants en processus de formation. L'étude empirique présentée maintenant aborde les décisions pré-actives des formés, dans la phase finale de leur formation, et permet de comparer des modèles théoriques de planification dans le cadre de ce domaine de recherche. Les résultats renvoient à la caractérisation du type de décisions prises par les formés au moment de planifier un cours et à une grande diversité de procédés de planification.