

VOL VIII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
(organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

VOL VIII

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



**EDITORIA
ARTEMIS**

2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam VIII / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-23-9

DOI 10.37572/EdArt_270824239

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

À semelhança dos anteriores volumes, também neste, VIII, da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, somos convidados a percorrer caminhos diversos que revelam, afinal, a múltipla riqueza dos vários contextos educacionais espelhados, desde logo, nos diversos idiomas em que são aqui relatados. E, tomando como inspiração os espelhos que compõem um caleidoscópio, inclino-me, para sugerir ao leitor três trilhas possíveis, cada uma agregada num quinteto.

Assim, a trilha que proponho em torno dos primeiros cinco capítulos tem como principal foco a educação superior universitária, na sua maioria em articulação com a formação de profissionais, incluindo de docentes, e, portanto, com as respetivas práticas profissionais. Nos cinco capítulos seguintes, a trilha proposta abarca também a educação superior universitária e a prática profissional (docente e didática), ampliando-se, por exemplo, para o *online* e o virtual. Por fim, nos últimos cinco capítulos, é ainda possível reconhecer o fio condutor da educação superior universitária na trilha sugerida que engloba igualmente práticas, agora alicerçadas em competências, na aprendizagem ao longo da vida ou na gestão pedagógica para uma cultura de paz.

Em suma, e retomando a metáfora do caleidoscópio, que possamos, nós leitores, a cada momento e em cada trilha, descobrir imagens com combinações variadas e interessantes, nestes saberes e movimentos dinâmicos de que se faz a educação, enfim, de que se constroem as práticas educacionais.

Teresa Cardoso

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

¿CUÁL MODELO DE FORMACIÓN PARA QUE TIPO DE SOCIEDAD?
CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CON
METODOLOGÍA VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ruth Molina-Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242391

CAPÍTULO 2..... 20

TIPOLOGÍA DE ITINERARIO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES QUE ACCEDEN AL
BACHILLERATO EN LÍNEA

María Isabel Enciso Ávila

José Alfredo Flores Grimaldo

Eduardo González Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242392

CAPÍTULO 3..... 31

A VALORIZAÇÃO DO EXAME CLÍNICO NO PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE
DE MEDICINA: A REPERCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL

Maria do Carmo Lacerda Barbosa

Thais Campos de Paula Martins

Raphael Lacerda Barbosa Nathasje

Maria Raimunda Santos Garcia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242393

CAPÍTULO 4..... 44

O DESAFIO DO ESTÁGIO DE ENSINO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES

Maria Teresa Macara

Rosa Helena Nogueira

Ana Paula Pereira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242394

CAPÍTULO 5..... 52

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES GENERALISTAS
NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO

Jeremias Lello Guimarães Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242395

CAPÍTULO 6..... 65

UN ENFOQUE ACTUALIZADO DE LA DOCENCIA ON LINE

Susana Álvarez Otero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242396

CAPÍTULO 7 99

EL MÉTODO DE CASO DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODO VIRTUAL

Jorge Bernal Peralta

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242397

CAPÍTULO 8..... 110

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE CASOS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA ANALÍTICA

Norma Ruth López Santiago

Mariel Ramírez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242398

CAPÍTULO 9..... 121

LABERINTO DE LOS COMPUESTOS INORGANICOS

Jorge Armando Haro Castellanos

Norma Leticia Ramírez Chavarín

Yarit Samantha Haro Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708242399

CAPÍTULO 10.....132

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS DE REDES ELÉCTRICAS EN ESTADO PERMANENTE

Rubén Villafuerte Diaz

Jesús Medina Cervantes

Rubén Abiud Villafuerte Salcedo

Edgar Mejía Sánchez

Victorino Juárez Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423910

CAPÍTULO 11..... 144

DESAFÍOS Y BENEFICIOS DE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UAO/UAZ

Martha Patricia Delijorge-González

Ana Karen González-Álvarez

Christian Starlight Franco-Trejo

Luz Patricia Falcón-Reyes

Nubia Maricela Chávez-Lamas

José Ricardo Gómez-Bañuelos

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423911

CAPÍTULO 12159

IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL CHILENA

Ricardo Méndez Romero

María Cristina Donetch Ulloa

Claudio Garrido Suazo

Hernán Rocha Pavés

José Fernández Palma

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423912

CAPÍTULO 13..... 180

POTENCIALIDADES DO “CLUBE DA WIKIPÉDIA” NO DESENVOLVIMENTO DAS MULTILITERACIAS E COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Maria Emília Rodrigues

Ana Batista

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Filomena Pestana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423913

CAPÍTULO 14..... 194

A PRACTICAL THEORY OF LIFELONG LEARNING ASSISTANCE FOR PROMOTING COMMUNITY: STRATEGIC APPROACHES TO STIMULATE LOCAL RESIDENT ACTIVITIES

Hidekazu Sasaki

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423914

CAPÍTULO 15207

**FACTORES CONTEXTUALES QUE OBSTACULIZAN UNA GESTIÓN PEDAGÓGICA
QUE INCIDA EN LA CULTURA DE PAZ**

Yonis Rafael Olivera Martínez

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082423915

SOBRE A ORGANIZADORA221

ÍNDICE REMISSIVO222

CAPÍTULO 4

O DESAFIO DO ESTÁGIO DE ENSINO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Data de submissão: 06/07/2024

Data de aceite: 02/08/2024

Maria Teresa Macara

<https://orcid.org/0000-0001-6069-2043>

Rosa Helena Nogueira

<https://orcid.org/0000-0001-7283-4600>

Ana Paula Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-5218-3705>

RESUMO: Reflexão no contexto do estudo diagnóstico que deu origem ao projeto ESTAGIAR - O Estágio como Lugar Experiencial de Construção de Identidade Docente. Das entrevistas realizadas e do seu enquadramento teórico se concluiu que as características dos alunos em sala de aula e as metodologias de trabalho do professor cooperante apresentam um papel estruturante do trabalho do estudante estagiário, que não se coaduna com o caráter aleatório dos lugares de opção oferecidos pela escola de formação inicial docente.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Básico. Estágio Supervisionado. Formação inicial docente.

THE CHALLENGE OF SUPERVISED TEACHING INTERNSHIPS IN INITIAL TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: Reflection in the context of the diagnostic study that gave rise to the ESTAGIAR project - The Trainship as an Experiential Place for the Construction of Teaching Identity. From the interviews carried out and their theoretical framework, it was concluded that the characteristics of the students in the classroom and the work methodologies of the co-operating teacher play a structuring role in the work of the student trainee, which is not in line with the random nature of the options offered by the initial teacher training school.

KEYWORDS: Teaching. Initial training. Traineeship.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial é etapa fundamental na preparação para a docência, onde a Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui um período formativo de grande relevância, uma vez que em contacto com os contextos educativos e seus agentes, os estudantes iniciam a sua construção profissional.

A supervisão da prática de ensino dos estudantes de mestrando, em diferentes momentos e instituições superiores de

formação de educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, obriga a observar e refletir, a problematizar e descobrir processos e estratégias que possam colmatar falhas que se detetam, e melhorar as condições de desempenho dos estagiários num momento tão crucial da sua formação.

Dada a importância da tarefa, importa, pois, que problematizemos o modo como se processam as políticas e os programas de formação, se interroge qual o lugar e o papel dado às práticas docentes, à pedagogia e à didática, na formação inicial, mas, neste caso que nos move, como se pensa e organiza a relação dos estudantes e da Escola Superior com as escolas e docentes cooperantes e com a investigação.

O estudante estagiário interage com o conhecimento das áreas de estudo, das didáticas e do contexto onde a ação profissional se realiza. Enquanto pessoa com valores, competências e formas de expressão, sua formação articula-se aos ambientes das instituições escolares onde vivencia as diferentes experiências, constituindo o seu ser nessa relação pedagógica.

Visamos compreender como as vivências em sala de aula, bem como as interações com o professor titular e professor supervisor podem se articular na formação do estagiário.

Percorremos um caminho exploratório, que visou a desconstrução dos processos que envolvem os estágios e seus agentes e contextos, utilizando uma abordagem qualitativa que permitiu interpretar os dados recolhidos no ambiente natural da pesquisa, a partir dos sujeitos significativos e de instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados.

Analisamos a experiência de sujeitos em ação em uma Escola Superior de Educação; da respetiva Coordenação da PES ; de 13 estagiárias do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; de 13 docentes cooperantes do 1º Ciclo; da orientadora e supervisora da PES.

Procedemos à (i) recolha, observação e análise crítica da documentação e instrumentos de avaliação que orientam o estágio; (ii) Realização e análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas junto do supervisor da instituição formadora, de cada docente de acolhimento em sala de aula, da coordenação da PES; (iii) Realização de questionário e análise do conteúdo recolhido junto de cada aluno-estagiário.

Este estudo visa contribuir para retomar a discussão da importância das práticas na formação inicial, para que estas se convertam num espaço original e autónomo de aprendizagem e formação, lugar de produção de conhecimento gerado na ação e sobre a ação.

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A supervisão da prática de ensino dos estudantes de mestrando, em diferentes momentos e instituições superiores de formação de educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, obriga a observar e refletir, a problematizar e descobrir processos e estratégias que possam colmatar falhas que se detetam, e melhorar as condições de desempenho dos estagiários num momento tão crucial da sua formação. Na verdade, “um programa inicial de preparação de professores, que prepara futuros professores para os desafios das aulas atuais, é essencial para garantir a sua qualidade. (Andreas Schleicher, OECD Director of Education and Skills, 2017). Eis a razão de ser deste pequeno estudo diagnóstico.

Em países do espaço europeu, Almeida e Lopo (2015), citadas por Sá-Chaves (2015: 143), consideram existir “(...) uma relativa discrepância quanto à organização (sequencial versus integrada) dos modelos de formação, sendo dominante em Portugal o modelo sequencial,”. As mesmas autoras referem que os países mais performativos

(...) divergem na forma de organização dos seus sistemas educativos no que respeita ao tipo de qualificação final e à duração da formação, mas convergem num ponto essencial: reforçam as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores ao colocarem os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso e ao conferirem grande parte do tempo do programa ao estágio. (Almeida e Lopo (2015), citadas por Sá-Chaves, 2015: 143)

De acordo com a mesma investigação, no caso português esse contato é tardio e de duração variável entre instituições formadoras, o que introduz variáveis que as diferenciam, bem como os profissionais que formam.

Perante os resultados do TALIS (2018) - *OECD Teaching and Learning International Survey* -, um inquérito internacional de larga escala sobre professores, líderes escolares e o ambiente de aprendizagem nas escolas, constata-se que:

(...) o grau em que os elementos de conteúdo, pedagogia e prática de sala de aula são incluídos no treinamento formal de um professor tem um efeito significativo sobre a autoeficácia do professor e a satisfação no trabalho. Para quase todos os países, observa-se o mesmo padrão: quanto mais professores relatam a inclusão desses três elementos no treinamento formal, maiores são seus níveis de autoeficácia e de satisfação no trabalho. (TALIS, 2013: s/p)

Para Canário (2001:31), citado por Pereira e Galeão (2003:6),

A prática profissional ganhará em ser entendida como uma situação de formação interactiva, que envolve, em simultâneo, alunos (futuros professores), profissionais do terreno (professores “cooperantes”) e os professores da escola de formação, onde se encara a alternância num sentido muito amplo, como um vaivém entre ideias e experiências, entre a teoria e prática.

Contudo, há que cuidar dessa interatividade entre diferentes níveis de poder, e é essa problemática que nos move, pois, como descrevem Duarte *et al* (2013), citando Lopes (2002:130) , “A escola assume-se, então, como um espaço onde se forjam relações de amizade, mas também de animosidade; um espaço onde há uma ordem social estruturada hierarquicamente (...)”.

Diferentes autores vêm ponderando criticamente esta relação, identificando limitações. Zeichner (1990), citado por Pereira e Galeão (2003:8), já apontava, entre outras limitações, (i) a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada; (ii) a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda e a prática; e (iii) a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias.

Dada a importância da tarefa, importa pois que problematizemos o modo como se processam as políticas e os programas de formação, se interrogue qual o lugar e o papel dado às práticas docentes, à pedagogia e à didática, na formação inicial, mas, neste caso que nos move, como se pensa e organiza a relação dos estudantes e da Escola Superior com as escolas e docentes cooperantes e com a investigação.

A formação inicial é uma etapa na preparação para a docência, nomeadamente no setor do ensino básico, composta por uma larga componente teórica e laboratorial, em que o estágio orientado e supervisionado constitui hoje uma etapa formativa fundamental, em contacto com os contextos profissionais e seus agentes.

Cada instituição formadora organiza o estágio dos seus formandos em momentos do curso e segundo orientações específicas aos seus estagiários e aos docentes supervisores e de acolhimento.

O aluno candidato à docência é sujeito de uma aprendizagem que comporta o conhecimento teórico científico inerente à área de estudo e a antecipação de práticas didáticas e pedagógicas fora do contexto onde a ação profissional se realiza. Transporta consigo ainda modelos e modos de fazer a ser absorvidos por simpatia com os seus próprios professores desde o início da sua escolarização. E transporta-se ainda a si próprio, enquanto pessoa e cidadão global, com valores, competências, hábitos e formas de expressão.

A este caldo de formação/formatação, em momentos finais do seu período de habilitação, acontece a imersão no ambiente de uma instituição escolar e de uma sala de aula, em cuja cultura e grupo humano importa inserir-se.

Segundo Formosinho (2001:53),

A prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional

docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Na iniciação à Prática Pedagógica Supervisionada - PES, por mais diferentes ou semelhantes que as conjunturas e estruturas de estágio possam parecer, subsiste a questão de se compreender (i) como o ambiente de sala de aula que o estagiário vai encontrar ou o perfil do docente cooperante podem modelar ou condicionar toda a experiência do formando, a despeito ou mesmo em contradição com a formação recebida da casa formadora, ensanduichando o estagiário entre a orientação e avaliação do supervisor e a orientação e avaliação do docente da turma que o recebe. Do mesmo modo, fica por esclarecer (ii) de que modo a atualidade do conhecimento científico e pedagógico proveniente do contacto com a instituição formadora, mediada pelo estagiário e pelo docente supervisor, é impactante no docente e na Escola de acolhimento, possibilitando reformulações e vinculações pedagógicas que inovam face ao momento anterior. Importa ainda identificar (iii) constrangimentos e medidas que possam melhorar a experiência de estágio no que se refere ao futuro professor e aos docentes e estabelecimentos de ensino de acolhimento.

Percorremos um caminho exploratório, que visou a desconstrução dos processos que envolvem os estágios e seus agentes e contextos, utilizando uma abordagem qualitativa – compreensiva e descritiva – que permitiu interpretar os dados recolhidos no ambiente natural do objeto de pesquisa, a partir de participantes significativos e de instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados.

Utilizamos uma amostra de participantes em ação, a partir de uma ESE; da respetiva Coordenação da PES; das 13 estagiárias finalistas do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; dos 13 docentes cooperantes do 1º Ciclo; da orientadora e supervisora da PES.

Procedemos à (i) recolha, observação e análise crítica da documentação e instrumentos de avaliação que orientam o estágio; (ii) Realização e análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas junto do supervisor da instituição formadora, de cada docente de acolhimento em sala de aula, da coordenação da PES; (iii) Realização de questionário e análise do conteúdo recolhido junto de cada aluno-estagiário

Ao docente de acolhimento perguntámos (i) por que razão acolhe estagiários na sua sala; (ii) Em que medida o estagiário deve adotar a sua metodologia de trabalho ou deve introduzir novas estratégias; (iii) Qual a sua opinião sobre os instrumentos de planificação que o estagiário utiliza e do processo de avaliação e supervisão da mesma;

(iv) De que modos a investigação sobre Educação e as teorias de ponta, veiculadas pelas Escolas Superiores de Formação, devem ou não aceder e influenciar o campo de ação (Escolas e Docentes do Ensino Básico); (v) Em que medida a Escola Superior de Formação e a sua Escola e Docentes do Ensino Básico se relacionam e de que modo, como profissional, se relaciona com o Ensino Superior.

Ao aluno-estagiário questionamos (i) que critério presidiu à escolha do contexto de estágio (O local/A opção pedagógica/A Disponibilidade da/o Docente); (ii) O que procura retirar como referência para a ação na sala de aula? (A metodologia de trabalho do professor/Os manuais /O plano curricular de turma/A personalidade da/o docente cooperante/As características dos alunos/Outro-qual?); (iii) O que predomina na sua prática de estágio (A metodologia do professor cooperante em sala de aula/Estratégias aprendidas na escola de formação/Tem presente como a sua professora do 1º Ciclo agia e é influenciada por ela/As indicações da supervisora/Outro ... O quê?); (iv) Quanto se sente à vontade para inovar na sua prática face ao que é usual na turma (1- nada; 2-pouco; 3-suficientemente; 4- bastante; 5- plenamente); (v) O que corresponde à sua integração em sala de estágio (Observou uma metodologia de trabalho tradicional/Observou um modelo particular de trabalho pedagógico/Qual?/Observou uma pedagogia ativa/Convidada a reproduzir a metodologia do docente cooperante /Instada a utilizar o manual como plano e como recurso/Ousando alterar a metodologia apenas nas aulas supervisionadas/À vontade para proceder segundo estratégias próprias/Incentivada a inovar.

Junto da coordenação da PES quisemos saber, por meio de entrevista, (i) quem define os lugares de estágio, quais os critérios; (ii) Como são construídos os instrumentos necessários; (iii) Quais as características da supervisão instituída; (iv) Qual a relação entre a Escola Superior e o campo de ação das práticas.

Os supervisores entrevistados falaram-nos das características da supervisão praticada, dos constrangimentos e dos critérios de avaliação.

Damos conta aqui apenas dos resultados obtidos através das respostas dos estudantes. Assim, todos os estagiários inquiridos puderam escolher o lugar de estágio (apenas um o fez segundo indicação da coordenadora da PES), e presidiu o critério geográfico na escolha de 75% dos inquiridos. Outros elementos securitários para a sua ação experiencial prendem-se com a formação académica adquirida e outra complementar (MEM) e com a cultura e clima de escola e a organização da sala de aula.

As características dos alunos e as metodologias de trabalho do cooperante apresentam um papel estruturante do trabalho do estagiário que não se coaduna com o caráter aleatório das opções permitidas/oferecidas pela escola de formação. A metodologia do docente cooperante predomina na prática de ensino de 62,5%

dos estudantes, seguida das metodologias aprendidas na formação acadêmica e as indicações da professora supervisora. Esta informação reforça a importância da escolha prévia de contextos modelares cuidados.

50% dos estudantes confrontaram-se com metodologias tradicionais/conservadoras de ensino, sendo 12,5% instados a usar o manual escolar como guia e recurso; 25% ousaram apenas alterar a metodologia nas aulas supervisionadas, face ao reforço do professor supervisor.

Todos apontaram variadas mais valias obtidas, como saber” como é a realidade de lidar com um grupo, o que posso melhorar (...) aquilo que não quero ser e não quero reproduzir para os meus futuros alunos (MA); mas também a exceção à regra, ”trabalhar em conjunto com o docente; interagir com todas as turmas da escola e todos os profissionais; colocar em prática as planificações sem quaisquer restrições; a presença “em várias reuniões da escola (...); ir numa visita de estudo e ajudar os docentes a realizar documentos sobre a mesma; (...) não se cingir apenas a um estágio dentro de uma sala, mas sim com toda a escola e com toda a comunidade escolar (professores, alunos, assistentes e encarregados de educação)” (JF).

A triangulação dos dados recolhidos com as respostas dos restantes participantes não cabe neste artigo, embora seja relevante referir que o protocolo das instituições cooperantes com a ESE inquirida parte de relações aleatórias, de indicação prévia dos estudantes candidatos segundo as suas escolhas, sem um trabalho prospetivo de modelos pedagógicos ou práticas de ensino e aprendizagem, nem a preparação dos cooperantes para a tarefa a desempenhar.

De referir ainda que este pequeno estudo diagnóstico, deu origem ao projeto ESTAGIAR - O Estágio como Lugar Experiencial de Construção de Identidade Docente, em parceria com Instituições de Ensino Superior formadoras de educadores, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Física para o Básico e Secundário.

Pretendemos contribuir para que, recentrando a questão das práticas na formação inicial, estas se convertam num espaço original e autónomo de aprendizagem e formação, lugar de produção de conhecimento gerado na ação e sobre a ação, nas palavras de Roldão (2001).

A solução, segundo Flores (2017:8), poderá estar efetivamente “na constituição de parcerias fortes entre universidades e escolas com base num projeto de formação sólido e coerente onde formadores de professores das universidades, supervisores, mentores, professores, alunos futuros professores, etc. possam co-construir e aprofundar o conhecimento profissional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duarte, F.; Lopes, A. E Pereira, F. (2013) O Papel da Formação Inicial numa perspectiva dos orientadores de Estágio Pedagógico. *In Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas*. Vila Nova de Gaia, I. Sup. Politécnico.

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. *Balço e Prospetiva, Volume II* (pp. 773-810), Lisboa: CNE.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Ed) *Formação Profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 6-20). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2015). Um Olhar/Um Contributo. Painel de comentadores do estudo Formação Inicial de Docentes: Instituições, classificações e tendências de organização curricular. CNE.

Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. *Estudos temáticos 1, U. Aveiro*.

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: Indicator D6, What does it take to become a teacher?* Recuperado a 19 set 2019 em <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

TALIS - Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (2018). Recuperado a 19 set 2019 em <http://www.oecd.org/education/talis/>

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro, Portugal (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento, estágios de doutorado no exterior e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais, europeias e internacionais. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação (Portugal), autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais. É a coordenadora científica da Rede Académica Internacional WEIWER®, distinguida em 2020 como *Champion Project* na categoria *E-Science* pela ITU, *International Telecommunication Union*, a Agência das Nações Unidas para a Sociedade da Informação.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 30, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 83, 89, 95, 99, 100, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 120, 122, 131, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 174, 175, 177, 178, 179, 208, 210, 219

Aprobación 71, 105, 106, 159, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 176

B

Beneficios 33, 145, 146

C

Caso de enseñanza 99

Clubes Escolares 181

Community planning 194, 195, 196, 199, 206

Compuestos inorgánicos 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Cultura de paz 207, 209, 212, 216, 219

D

Desafíos 46, 51, 55, 63, 119, 145, 148, 149, 157, 185

Diagnóstico 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 57, 62, 178, 181, 213, 219

Diversidad 13, 20, 23, 25, 29, 69, 147, 148, 156, 157, 216

Docencia on-line 65, 66, 67, 71, 72, 76

E

Educação médica 31, 32, 42

Educación basada en competencias 159, 179

Educación virtual 1, 2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 69, 75, 83

Enseñanza 3, 12, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 95, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 120, 122, 146, 147, 148, 151, 154, 159, 161, 163, 174, 175, 178, 179

Ensino Básico 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 180, 182, 191, 192

Ensino primário 52, 59, 60, 61, 63, 64

Estágio Supervisionado 44

Estudio de casos 108, 109, 110, 112, 118, 119, 120

Exame clínico 31, 32, 33, 40

F

Factores contextuales 207, 211, 218

Familias 56, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 186, 213, 216, 217, 218

Flexibilidad curricular 20, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 156, 157, 158

Flujos de potencia 132, 136, 137, 142

Formação contínua 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64

Formação inicial docente 44

G

Gestión pedagógica 207, 208, 209, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 220

H

Herramientas didácticas 132

Human relationships 194, 199, 200, 201, 203, 205

I

Individual learners' actions 194, 205

Innovación 8, 9, 21, 22, 29, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 104, 144, 145, 147, 149, 150, 156, 157, 178

Innovación docente 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 99

Integración 7, 8, 10, 14, 20, 22, 86, 100, 105, 159, 174, 177

Itinerario educativo 20, 25, 26, 27, 28

J

Juego 8, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 131

L

Learner-based theory 194, 199, 205

Learning content theory 194, 205

Líneas de transmisión 132, 137, 139, 141, 142

Literacia da Informação 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192

Literacia Digital 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192

M

Marketing 83, 84, 89, 91, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 108

Metodologías activas 110, 111, 177, 178

Modelo de formación 1, 174

Multidisciplinareidad 65

P

Professores generalistas 52, 53, 58, 59, 61, 62, 63

Propedêutica médica 31, 32, 33, 34, 41, 42

Q

Química Analítica 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120

R

Recursos Educacionais Abertos 181, 182

Redes de conocimiento 1, 9, 10, 11, 16

Rendimiento académico 15, 106, 107, 158, 159, 162, 164, 165, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179

Retención 159, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176

S

Sistemas eléctricos 132, 137, 139

Sociedad del aprendizaje 1, 8, 30

T

Territorios de violencia 207

Titulación 69, 154, 155, 156, 159, 162, 165, 166, 169, 171, 172, 175, 176, 177

W

Wikipédia 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193