

# Modo(s) de Trabalho Pedagógico: O Grau de Transmissividade das Práticas de Formação\*

417

Maria da Graça Bidarra\*\*

---

## RESUMO

Retomam-se aqui, no contexto da problemática da formação de professores, os dados empíricos recolhidos numa investigação anterior (Bidarra, 1994), realizada com 422 estudantes dos Ramos Educativos da FCTUC e da FLUC. Para além dos procedimentos de elaboração e validação da *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação*, baseada no modelo de Lesne, discutem-se os resultados que corroboram *duas hipóteses principais*: a) existe uma relação inversa entre a percepção do grau de transmissividade do processo de formação e as modificações das representações do processo de ensino-aprendizagem b) a expectativa dos formandos em relação ao desempenho profissional futuro é superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica, o que constitui uma medida indirecta de desvalorização das práticas de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial; Modos de trabalho pedagógico; Representações e optimismo irrealista.

A qualidade da educação, associada frequentemente à problemática da avaliação das instituições, dos actores e das práticas pedagógicas, constitui hoje um tema recorrente no discurso de políticos, investigadores, docentes e outros profissionais ligados ao ensino e à formação, sendo de realçar a insistência na necessidade de mudança e na procura de critérios de excelência. É no âmbito da prossecução de objectivos de mudança que, nas últimas três décadas, se tem colocado a questão crucial da formação de professores, indissociável da questão da qualidade do ensino (Abreu, 2002; Campos, 1995; Canário, 2001; Esteve, 2001; Estrela, 1999; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Nóvoa, 1992; Raposo, 1988, 1997).

No entanto, se o funcionamento do sistema educativo encontra em grande parte explicação na “sobrevvalorização dos conteúdos relativamente aos processos” ou na ênfase

---

\* O motivo da publicação do presente texto neste número da *Psychologica* decorre da oportunidade de homenagear o Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, abordando a temática da formação de professores, que tem sido objecto do seu interesse académico e científico.

\*\* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Enviar correspondência relativa a este artigo para [gbidarra@fpce.uc.pt](mailto:gbidarra@fpce.uc.pt)

numa “escola transmissiva e reprodutora de conhecimentos” (Abreu, 2002, p. 10), o problema permanece e tende a perpetuar-se ao adoptarem-se na formação de professores, de forma predominante, modos de trabalho pedagógico de tipo transmissivo (Bidarra, 1994, 2002). Por outras palavras, é de esperar que modelos transmissivos de formação de professores conduzam a práticas transmissivas de ensino, cumprindo-se o dito princípio do isomorfismo metodológico, tão recomendado na Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 30º), mas no sentido não desejado.

Na realidade, assiste-se a um desfasamento entre a “profissionalização proclamada” (verbal) e a “profissionalização exercida”, designado por Pérez (1995) como “esquizofrenia praxica”, entre um discurso desenvolvimentista e construtivista da formação e uma prática baseada em modelos assentes nas aquisições (Estrela, 2001), que se traduz no velho aforismo “faz o que eu digo, não faças o que eu faço”, com as consequências perversas e perniciosas a que esta incoerência conduz. Com efeito, aquilo que se regista no domínio da formação inicial de professores é a existência de uma *academicização* da formação a par da *universitarização*, com implicações na construção da identidade e profissinalidade docentes (Esteve, 2001; Estrela, 2002; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Formosinho, 2001). Segundo Esteve (2001), os professores, designadamente os do ensino secundário, “(...) continuam em grande parte a ser formados como académicos, segundo o modelo do investigador especialista vigente nas Universidades” (p. 108), “(...) e resistem a abandonar o papel universitário do conferencista com que identificam as suas responsabilidades docentes” (p. 92).

É neste contexto que retomamos no presente artigo dois conjuntos de dados empíricos originalmente analisados e discutidos em meados da década de 90, no quadro de uma dissertação académica<sup>1</sup>. O primeiro conjunto diz respeito à *construção e validação de uma escala de avaliação do grau de transmissividade das práticas de formação*. O segundo reporta-se às *expectativas académicas e profissionais* dos futuros professores.

### Modos de trabalho pedagógico e práticas de formação

Quando se trata de analisar e avaliar as práticas de formação, surge como referência o modelo proposto por Lesne (1984a)<sup>2</sup>, que constitui um instrumento de investigação útil pela sua fundamentação teórica e carácter operativo e heurístico (Bidarra, 1994, 2002; Estrela, 1999, 2002; Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997). Para além do seu interesse como instrumento de diagnóstico das práticas efectivas (Lesne, 1984a), é considerado, igualmente, como uma base conceptual para a construção de uma verdadeira teoria da intervenção na formação de adultos (Santiago, Alarcão & Oliveira, 1997).

<sup>1</sup> De modo mais preciso, os dados, reorganizados em função do contexto em que agora os invocamos, constituem o suporte de um dos três estudos empíricos (*Capítulo VI – Avaliação do Processo de Formação Psicopedagógica*) que integram a dissertação de doutoramento que apresentámos à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Bidarra, 1994, pp. 211-237).

<sup>2</sup> Entre várias grelhas de leitura propostas por Lesne, aquela que aqui descrevemos é a que se baseia no conceito de socialização e que inscreve a formação de adultos no processo de socialização permanente do indivíduo (Lesne, 1984a, 1984b).

O modelo de Lesne (1984a), baseado no conceito de socialização, evidencia a função social das práticas de formação e o papel de agente social que todo o sujeito desempenha, com uma participação real ou possível na formação social em que se insere, dimensões frequentemente ocultadas<sup>3</sup>. Destaca, igualmente, as dimensões deste processo, que permitem caracterizar os diferentes modos de trabalho pedagógico. É em referência à dupla relação com o poder e com o saber, que constitui a estrutura dinâmica subjacente à relação de formação, e em articulação com as três linhas de força que estruturam o processo geral de socialização, que se elabora o modelo de análise proposto por M. Lesne (1984a, 1984b), e que o conduz à construção de três modos de trabalho pedagógico:

- MTP1 – “o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa”, em que a pessoa em formação é sobretudo considerada como objecto de socialização-formação;
- MTP2 – “o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal”, em que a pessoa em formação é sobretudo encarada como actor social, sujeito da sua própria socialização;
- MTP3 – “o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo”, em que a pessoa em formação é sobretudo encarada como agente de socialização-formação de outras pessoas<sup>4</sup>.

Assim, enquanto no MTP1 é valorizada a transmissão de saberes e de modos de organização do saber, valores e normas, modos de pensamento e de acção, exercendo-se uma pedagogia directa, uma pedagogia de modelo, no MTP2, a acção exerce-se principalmente ao nível das motivações, numa incitação à aquisição pessoal dos diferentes saberes. No MTP3, por sua vez, assistimos a uma descentração do acto de formação,

<sup>3</sup> M. Lesne (1984a, 1984b) propõe que se conceba a formação como um momento no processo global de socialização e que se abandone a oposição sujeito-objecto de socialização, que tem dominado a pedagogia, defendendo um sistema de análise ternário, que tenha igualmente em conta o papel do indivíduo enquanto agente de socialização. Trata-se de um modo de pensar bastante lúcido sobre as práticas de formação, que se inscreve numa perspectiva de alargar o pedagógico ao social, revelando o sentido social destas práticas, frequentemente analisadas apenas em termos técnicos. Acresce que, no caso da formação de professores a consideração do aspecto de agente social é particularmente pertinente, sendo muitas vezes contemplado, teórica e ideologicamente, mais enquanto objectivo, “formar agentes de mudança”, do que enquanto meio de formação, exercendo-se uma “acção por omissão”. O carácter transitório dos papéis sociais actuais das pessoas em formação (jovens, estudantes), no caso da formação inicial, para além do *habitus* neste domínio, contribui para reforçar esta tendência.

<sup>4</sup> É possível registar um certo paralelismo entre os modos de trabalho pedagógico e os modos de produção de objectivos indutores de formação. Com efeito, na elaboração de uma tipologia das diferentes maneiras sociais de produzir objectivos indutores de formação, Barbier e Lesne (1977) distinguem três modos: a determinação dos objectivos indutores de formação a partir das exigências do funcionamento das organizações, a produção de objectivos a partir da expressão das expectativas dos interessados e a sua formulação a partir dos interesses dos grupos sociais nas situações de trabalho. Esta tipologia das práticas de análise das necessidades de formação é análoga à dos modos de avaliação das acções de formação (Barbier, 1990). Surge como elemento fundamental a ideia de que os fenómenos que se ligam à formação podem ser situados em diferentes campos, designadamente, o campo das actividades sociais, o campo das formas institucionais da formação e o campo das actividades pedagógicas, distinção que se revela pertinente no estudo dos problemas de formação, e que nos remete para o conceito de totalidade social (Lesne, 1984b).

sendo tomado como ponto de partida e de chegada a integração social do indivíduo, numa articulação teoria-prática, com vista à apropriação cognitiva do real. Acresce que, no caso do MTP1, o poder e o saber estão do lado do formador, instaurando-se uma relação dissimétrica, enquanto no MTP2 se procura uma relação igualitária, em que são utilizados os saberes e as relações de grupo, e no caso do MTP3, não sendo negada a realidade sociológica do poder, no trabalho comum de desconstrução das representações, o formador transfere progressivamente para as pessoas em formação o poder de definir o referencial, em relação ao qual são colocadas e tratadas as questões (Lesne, 1984b)<sup>5</sup>.

É sobretudo a explicitação da relação ao saber, que está subjacente a cada um dos modos de trabalho pedagógico, que se reveste para nós de particular interesse. Esta relação com o saber, ou com os saberes, se considerarmos a trilogia dos saberes, é uma relação que assume diferentes formas, ou seja, pode conceber-se como “uma relação com o conhecimento produzido pela sociedade sábia e que convém difundir” (MTP1), como “uma relação com o saber partilhado por toda a sociedade e cujos depositários importa pôr em relação” (MTP2) ou como “uma relação de produção pessoal do saber pela apropriação de construções teóricas obtidas na sociedade sábia, para favorecer as rupturas e as construções no universo pessoal do conhecimento” (MTP3) (Lesne, 1984a, p. 39).

Estas diferentes formas de relação ao saber ligam-se a diferentes concepções de saber (idealista, empirista, construtivista) e postulam, por sua vez, relações de continuidade ou de ruptura entre representações pessoais e conceitos científicos, confundindo ou distinguindo os planos pedagógico e científico<sup>6</sup>. Assim, enquanto o MTP1 procede por imposição de conhecimentos e modelos de conhecimentos, visando a modificação dos modelos dos sujeitos em formação, através do domínio de uma linguagem racional, numa relação a um saber teórico, cumulativo e neutro, o MTP2 assenta na construção empírica de um saber a partir de pontos de vista diversos, pondo em causa o próprio saber na sua objectividade e neutralidade, ao mesmo tempo que valoriza um saber ligado ao modo de aquisição em grupo, saber prático, resultante da experiência vivida, ligando-se a uma pedagogia das representações. Por sua vez, o MTP3 aponta para uma apropriação

<sup>5</sup> Baseados em diferentes concepções de saber e de relação com o saber, os modos de trabalho pedagógico distinguem-se pelo papel atribuído ao formador, pelo lugar ocupado pelo formando no processo de formação, no modo de conceber a investigação em formação e a relação entre teoria e prática. Para uma descrição pormenorizada destes modelos, cf. Bidarra (1994) e Santiago, Alarcão e Oliveira (1997).

<sup>6</sup> É possível aproximar os diferentes modos de trabalho pedagógico, nas diferentes formas de relação ao saber que postulam, com os processos de *desenvolvimento*, *resolução* e *mudança conceptual* descritos por West e Pines (1985), na abordagem dos modelos de aprendizagem conceptual. Assim, enquanto o MTP1 implicaria um processo de desenvolvimento conceptual, que envolve a integração e diferenciação de conceitos sem ter em conta crenças e concepções prévias, o MTP2 e o MTP3 remeteriam para os processos de resolução e de mudança conceptuais, que implicam, respectivamente, a resolução das diferenças no significado entre o uso comum e o uso formal das diferentes concepções e o abandono de uma concepção e a adopção de outra. Sobre perspectivas de mudança conceptual e para uma clarificação e discussão destes processos e das diferentes técnicas de ensino que lhes estão associadas, cf. Guzzeti e Hynd (1998) e West e Pines (1985). Há que sublinhar o interesse e a actualidade que assume o estudo das estruturas cognitivas e da mudança conceptual na investigação e na prática educacionais, podendo igualmente aplicar-se à formação de professores, ainda que esta não possa identificar-se com uma aprendizagem meramente cognitiva.

cognitiva do real, através da ruptura das representações do real provocada por um sistema teórico, ultrapassando a mera síntese das representações que, por si só, não conduz a uma progressão de conhecimentos. Trata-se de um trabalho de análise crítica de concepções espontâneas, intuições, ou de conhecimentos científicos já existentes em relação ao objecto estudado, através de um sistema de apreensão do real (sistema organizado de conceitos científicos), cuja validade terá de ser testada ao nível da acção da vida quotidiana, conduzindo a uma reorganização dos elementos constitutivos das representações, com vista a produzir um sistema de conhecimentos ou de representação do real mais elaborado. A definição deste modo de trabalho pedagógico supõe quer a ruptura dos sistemas de representações do real quer a existência de uma alternância verdadeira entre meio social real e meio de formação (articulação real de formação teórica e prática) favo-recendo a relação entre a apropriação cognitiva do real e a acção sobre o real. Trata-se, no caso do MTP3, de uma prática pedagógica, que tem em conta as condições sociais de produção do saber e as condições sociais da sua utilização.

Os modos de trabalho pedagógico, na tipologia de Lesne (1984a), mantêm relações de correspondência e complementaridade com os modelos de análise das práticas de formação de professores propostos por Ferry (1987), respectivamente os modelos centrados nas aquisições, no percurso e na análise. Para uma descrição e análise comparativa destes modelos, cf. Bidarra (1994).

Ao pretendermos avaliar o grau de transmissividade do modelo de formação percebido pelos formandos, partimos da hipótese de que existe uma predominância do modelo transmissivo, de orientação normativa, ainda que com algumas cedências ou concessões a características de outros modelos, não dominantes. Com efeito, este modo de trabalho pedagógico, que se caracteriza por uma formação de tipo didáctico, que se liga a uma pedagogia directa, formal, que obedece a uma lógica escolar/académica, no sentido da aquisição, memorização e controlo de conhecimentos considerados úteis, de acordo com um programa cujos conteúdos e objectivos são previamente definidos, é predominante na generalidade dos percursos pedagógicos concretos. Em contrapartida, segundo Lesne (1984a), conhecem-se poucos percursos pedagógicos em que o MTP3 domine os outros e o MTP2 é sobretudo objecto de grande produção teórica. A predominância do modelo transmissivo, centrado nas aquisições, explica-se mais “pela sua inscrição nas estruturas administrativas, organização e emprego de tempos, configurações arquitecturais, sistemas de papéis e *habitus*” (Ferry, 1987, p. 53) do que pela sua racionalidade, ainda que esta seja frequentemente reafirmada.

Acresce o facto destes modelos não existirem empiricamente, sendo frequente encontrar elementos e preocupações comuns em diferentes práticas, que assumem, no entanto, configurações diferentes devido ao papel atribuído, respectivamente, às aquisições, à experiência e à análise. Assim, e apesar das diferenças que os individualizam, é possível concebê-los no prolongamento uns dos outros, num *continuum*, em que um dado modelo se caracterizaria por ser mais ou menos transmissivo, de acordo com a configuração dos elementos e preocupações que o definem. É necessário sublinhar que se trata de construções teóricas, que não existem em estado puro na realidade das práticas, e que os diferentes modos de trabalho pedagógico não se excluem uns aos outros, coexistindo em graus e momentos diversos, devendo, por isso, ser medidos simultaneamente (Lesne, 1984b).

Atendendo a que o objectivo de toda a prática de formação consiste em produzir transformações (nas representações, competências e disposições pessoais dos sujeitos em formação), e admitindo que o modelo transmissivo, de orientação normativa, é aquele que menos favorece a modificação das representações, na medida em que as ignora, defendemos, a título de hipótese, que *existe relação entre a percepção do grau de transmissividade e a percepção das modificações nas representações, mais concretamente, que, quanto maior é o grau de transmissividade percebido pelos sujeitos, menor é o grau de percepção das modificações das suas representações*. Com efeito, é sabido que a formação segundo modelos normativos é ineficaz na modificação das cognições (cf. Gonçalves, 1986). Procurou-se, então, avaliar a relação entre a percepção do grau de transmissividade do modelo de formação e a percepção de modificações nas representações sobre o ensino e a aprendizagem e o “bom professor”, o que constitui um teste da validade teórica da escala de transmissividade que elaborámos.

### **Expectativas académicas e profissionais**

Ao procedermos ao estudo das expectativas dos sujeitos em relação à sua classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica (realização académica) e as relativas ao seu desempenho profissional futuro, adoptámos a noção de *optimismo irrealista*, que se traduz nas expectativas de sucesso ou elevado grau de confiança que apresentam os futuros professores, relativamente à sua habilidade para ensinar, e que se acompanham de uma desvalorização da necessidade de preparação profissional (Weinstein, 1988, 1989). A hipótese do optimismo irrealista, formulada por Weinstein, foi confirmada nos seus estudos, utilizando diferentes escalas de optimismo (1988, 1989).

Procurando as fontes deste *optimismo irrealista*, Weinstein (1989) admite a hipótese deste estar relacionado com *distorções em benefício próprio (self-serving bias)*, ou seja, o facto de serem reconhecidas como importantes no ensino as características que o sujeito atribui a si próprio, e com crenças acerca do ensino. Weinstein (1989) verificou que os sujeitos que consideram as características ou atributos que possuem como importantes para o ensino e que se avaliam melhor nesses atributos tendem a ser mais optimistas em relação ao seu futuro desempenho. No entanto, não registou correlações significativas entre diferentes concepções de ensino e diferenças no optimismo, o que se deve, segundo o autor, a algumas opções/limitações metodológicas.

Com base na noção de *optimismo irrealista* (Weinstein, 1989), formulámos a hipótese segundo a qual *a expectativa em relação ao desempenho profissional é superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica*, o que constitui uma medida indirecta de desvalorização do processo de formação.

## **MÉTODO**

### **Participantes e procedimento**

Participaram no presente estudo 422 estudantes dos Ramos Educacionais das Faculdades de Letras e de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, que responde-

ram ao *Questionário de Avaliação do Processo de Formação Psicopedagógica* (APFPP) no ano lectivo de 1990/91 (*Amostra A*) e nos anos lectivos de 1991/92 e de 1992/93 (*Amostra B*). Em qualquer das amostras, os procedimentos de recolha de informação tiveram lugar no 2º semestre, em salas das Faculdades de Letras e de Ciências e Tecnologia, no decurso das aulas de uma das disciplinas de Formação Psicopedagógica abaixo mencionadas. A participação foi voluntária, tendo-se respeitado rigorosamente o anonimato dos respondentes.

A *Amostra A* é constituída por 237 sujeitos pertencentes a diferentes licenciaturas da Faculdade de Letras: 37 (15.6%) de Filosofia, 27 (11.4%) de Geografia, 71 (30.0%) de História (incluindo as variantes de Arqueologia e de História de Arte) e 102 (43.0%) de Línguas e Literaturas (incluindo as variantes Clássicas e Modernas). Cerca de 12% destes sujeitos estão a frequentar o curso em regime transitório. Do total dos sujeitos que compõem esta amostra, 75.9% são do sexo feminino e 24.1% do sexo masculino e as respectivas idades variam entre 21 e 52 anos, sendo a média de idades igual a 25.3, a mediana 24.0 e o desvio-padrão 4.4 anos.

Relativamente às disciplinas de formação psicopedagógica que estavam a frequentar, a distribuição dos sujeitos é a seguinte: *Métodos e Técnicas da Educação* (24.1%), *Introdução às Ciências da Educação* (1.3%) e *Psicologia Educacional* (2.1%). Os restantes 72.5% frequentavam, simultaneamente, duas ou três destas disciplinas. Da totalidade dos sujeitos, 53.2% tinham frequentado, nos anos anteriores, pelo menos uma destas disciplinas.

A maioria dos sujeitos (77.6%) não possui prática de ensino; 20.6% possui entre um e cinco anos de prática e apenas 3.8% leccionaram mais de cinco anos. Dos 53 sujeitos com prática, 22.6% são sindicalizados. Quanto à *participação em congressos, encontros ou jornadas de carácter científico-cultural relacionados com o ensino e a formação de professores*, apenas 30.4% afirmam ter participado; de igual modo, apenas 6.8% realizaram ou participaram na execução de projectos de investigação na área da educação.

A *Amostra B*, utilizada para efeitos de replicação do estudo, ficou constituída por 185 sujeitos distribuídos pelas seguintes licenciaturas da Faculdade de Ciências e Tecnologia: 29 (15.7%) de Biologia, 6 (3.2%) de Física, 11 (5.9%) de Geologia, 123 (66.5%) de Matemática e 16 (8.6%) de Química; 85.4% são do sexo feminino e 14.6% do sexo masculino. As idades dos sujeitos inquiridos variam entre 20 e 46 anos, sendo a média igual a 23.9, a mediana a 23.0 e o desvio-padrão a 2.8 anos.

Quanto às disciplinas de formação psicopedagógica que estavam a frequentar, 43.2% frequentavam a disciplina de *Psicologia Educacional*, 27.6% frequentavam a disciplina de *Métodos e Técnicas da Educação* e 29.2% frequentavam, simultaneamente, as duas. Do total dos sujeitos inquiridos, 73.0% não tinha frequentado nenhuma destas disciplinas nos anos anteriores, enquanto 27.0% tinham frequentado a disciplina de *Psicologia Educacional*.

Tal como na *Amostra A*, a maioria dos sujeitos (94.1%) não possui prática de ensino; 4.9% dos inquiridos possui entre um e cinco anos de prática e apenas 1.0% possui mais do que cinco anos. Dos 11 sujeitos com prática, são sindicalizados 18.2%. A taxa de *participação em congressos, encontros ou jornadas de carácter científico-cultural relacionados com o ensino e a formação de professores* é de 15.1% e a de *realização ou participação na execução de projectos de investigação na área da educação* é de 21.6%.

## Medidas

Para além dos factores classificatórios e características sócio-demográficas sumariados na secção anterior (para a versão integral das questões correspondentes, cf. Bidarra, 1994, p. 249), o *Questionário APFPP* integrava a *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação* (35 itens na versão utilizada na *Amostra A*, dos quais se retiveram 25 itens aquando da replicação do estudo na *Amostra B*) e quatro questões adicionais relativas à modificação das representações do processo de ensino-aprendizagem e às expectativas sobre as classificações escolares e futuro desempenho profissional.

***Escala de Transmissividade das Práticas de Formação.*** Adoptámos, na elaboração da *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação* (TPF), a estratégia dedutiva que consiste em partir de categorias/conceitos definidos previamente sendo a redacção dos itens subordinada à definição implícita ou explícita destes conceitos, numa base intuitiva, submetendo a escala a aperfeiçoamentos ulteriores, nomeadamente através da aplicação da técnica de análise dos itens. Esta estratégia de elaboração da escala encontra algumas vantagens em relação às estratégias externa e indutiva, sendo mais fácil de construir, mais económica de administrar e menos redundante, para além de poder apresentar vantagens em termos de validade discriminante (Burish, 1986). A redacção dos itens da escala foi inspirada na análise dos modelos teóricos de formação propostos por Lesne (1984a) e Ferry (1987).

Quanto ao formato e à lógica que lhe está subjacente trata-se de uma *rating scale* (tipo Likert). Este tipo de escalas são constituídas por afirmações declarativas em relação às quais os sujeitos emitem o seu grau de acordo ou desacordo, compreendendo eventualmente uma categoria neutra (Dawes & Smith, 1985). Utilizámos, pois, este tipo de escala para o estudo da percepção do modelo de formação, já que a técnica de construção de escalas não se aplica apenas à avaliação de atitudes, valores e opiniões, mas também à avaliação de qualquer fenómeno, quer no que diz respeito a condições objectivas, quer a estados subjectivos, revelando-se o modelo de Likert, pelas suas características, o mais adequado relativamente aos nossos propósitos (McIver & Carmines, 1981). Optámos por este tipo de instrumento, em que o sujeito, perante frases que descrevem diferentes práticas ligadas a diferentes modelos de formação, procede a uma avaliação da prática em que está implicado através da sua concordância com o grau em que as diferentes características estão presentes, traduzindo a sua posição numa escala de cinco categorias (*absolutamente verdadeiro, verdadeiro, nem verdadeiro/nem falso, falso e absolutamente falso*). Nas instruções que acompanhavam a escala, indicámos o modo de preenchimento e apelámos à participação dos sujeitos e ao carácter pessoal das respostas, assegurando a sua confidencialidade e anonimato, de modo a minimizar os efeitos de desejabilidade, ou de outras formas de auto-apresentação, e de negligência, problemas que afectam a validade das escalas (Anderson, 1985a; Scott, 1968).

Redigimos inicialmente 42 itens, que submetemos a um estudo preliminar, com o objectivo de avaliar o respectivo grau de compreensibilidade e de ambiguidade, na medida em que as qualidades psicométricas, nomeadamente a validade e a fidelidade do instrumento, dependem não só do conteúdo, mas também das características formais dos itens. Para este efeito, utilizámos as escalas de avaliação das características de compreensibilidade e de ambiguidade propostas por Angleitner e Lohr (1986). Com base nas avaliações feitas por 20 estudantes do Ramo Educacional da Faculdade de Letras,



excluídos da amostra a que aplicámos a versão inicial, eliminámos sete itens devido ao elevado grau de ambiguidade e/ou à baixa compreensibilidade que revelaram.

A versão inicial da *Escala de Transmissividade da Práticas de Formação*, que aplicámos à *Amostra A*, ficou, assim, constituída por 35 itens agrupáveis em duas categorias: itens “positivos” (cotados de 5 = *absolutamente verdadeiro* a 1 = *absolutamente falso*), formulados na direcção da transmissividade (itens 1, 3, 4, 8, 11, 13, 17, 18, 20, 23, 25, 26, 35, 37 e 38); itens “negativos” (cotados de 1 = *absolutamente verdadeiro* a 5 = *absolutamente falso*), formulados na direcção contrária e relacionados com características dos modelos do tipo incitativo e/ou apropriativo (itens 2, 6, 10, 12, 15, 19, 21, 22, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 41 e 42). As pontuações na escala são somadas na direcção da transmissividade, donde pontuações elevadas indicam um elevado grau de transmissividade, enquanto pontuações baixas indicam um baixo grau de transmissividade.

Com base na análise psicométrica sumariada na secção de *Resultados e discussão*, foram retidos os 25 itens que constam do *Quadro 1*. Para o enunciado integral dos itens eliminados nas diferentes fases de construção da *Escala de Transmissividade da Práticas de Formação*, cf. Bidarra (1994, pp. 265-268).

**Modificação das representações.** A modificação das representações relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à concepção do “bom” professor foram avaliadas numa escala de 5 pontos pelas respostas às seguintes questões: “Penso que o processo de formação em que estou implicado, considerado na sua globalidade, modificou consideravelmente as minhas ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem” e “Penso que o processo de formação em que estou implicado, considerado na sua globalidade, modificou a ideia que eu tenho de um “bom” professor”. Ambas as questões foram cotadas de 1 (*absolutamente falso*) a 5 (*absolutamente verdadeiro*).

**Expectativas académicas e profissionais.** Por sua vez, a expectativa relativa à *classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica* foi avaliada numa escala de 4 pontos (4 = *muito bom*, 3 = *bom*, 2 = *suficiente* e 1 = *negativa*), o mesmo acontecendo com a expectativa relativa ao *nível de desempenho na prática profissional futura* (4 = *excelente*, 3 = *bom*, 2 = *razoável* e 1 = *fraco*).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizámos esta secção em duas subsecções. Na primeira subsecção, damos conta dos resultados relativos à construção da *Escala TPF*, incluindo, no contexto do estudo da validade, o teste da hipótese sobre as relações entre grau de transmissividade das práticas de formação e modificação das representações do processo de ensino aprendizagem. Na segunda subsecção, apresentam-se os dados pertinentes para a avaliação da hipótese do optimismo irrealista.

### Transmissividade das práticas de formação e representações do processo de ensino-aprendizagem

**Seleção dos itens.** Tendo por base as respostas da *Amostra A* à versão inicial *Escala TPF* constituída por 35 itens, procedemos a uma análise dos mesmos, através do

método das correlações, calculando a correlação entre cada item e a pontuação total na mesma escala, eliminando os itens que apresentam fracas correlações, uma vez que mediriam aspectos marginais (Anderson, 1985a, 1985b; Scott, 1968; McIver & Carmines, 1981). Embora este seja o procedimento clássico, no processo de selecção dos itens, pelo método das correlações, é considerado mais adequado verificar a correlação entre o item e o total menos o respectivo item, na medida em que, quando o total inclui o item, a correlação entre este e o total é inflacionada porque, quer o item, quer a pontuação total, contêm a variância do item. Este método é particularmente aconselhável quando se trata de escalas com um número reduzido de itens, sendo, no entanto, igualmente desejável a combinação de diferentes métodos de análise dos itens (McIver & Carmines, 1981). Com base nos resultados da análise psicométrica, retivemos os itens que apresentaram uma correlação igual ou superior a .30: itens 2, 8, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42 (cf. *Quadro 1*).

Este processo de selecção dos itens cuja correlação com o somatório dos pontos obtidos na respectiva escala é significativa garante a validade de conteúdo da mesma, pois é avaliada, deste modo, a relevância dos itens que a constituem. Ou seja, sempre que os itens sobrevivem a esta análise de “purificação” é garantida uma certa validade de conteúdo da escala (Burish, 1986). A estratégia dedutiva, acompanhada da análise dos itens, embora não conduza a uma estimativa da validade de conteúdo em termos quantitativos, ou seja, a um coeficiente, tal como pode ser obtido para outros tipos de validade, constitui um esforço consciente para maximizar este tipo de validade (Burish, 1986). Segundo Nunnally, na ausência de um critério objectivo bem definido, “inevitably content validity rests mainly on appeals to reason regarding the adequacy with which important content has been sampled and on the adequacy with which the content has been cast in the form of test items” (1978, p. 93).

Procedemos, igualmente, ao cálculo do *coeficiente alfa* de Cronbach (1951), actualmente o mais utilizado para avaliar a fidelidade deste tipo de escalas, escalas do tipo Likert, na vertente consistência interna (Anderson, 1985a; Carmines & Zeller, 1986; Golden, Sawicki & Franzen, 1990; Nunnally, 1978; Scott, 1968). Segundo Anderson (1985a), as estimativas para a consistência interna de escalas de 20 itens aproximam-se de .90. Por sua vez, Carmines e Zeller (1986), considerando que é difícil especificar um nível satisfatório de fidelidade aplicável a todas as situações, referem, no entanto, que este não deve ser inferior a .80. O valor do coeficiente alfa obtido para a *Escala TPF*, na versão inicial, de 35 itens, é de .87.

**Consistência interna.** A reanálise da consistência interna da versão definitiva de 25 itens (dados da *Amostra A*) forneceu um *coeficiente alfa* de .90, variando as correlações inter-itens de .02 a .54, com uma média de .27. No *Quadro 1*, apresentam-se a média das pontuações, o desvio-padrão e a correlação de cada item com o total menos o próprio item, para a versão final da *Escala TPF*.

Quadro 1 – Escala de Transmissividade das Práticas de Formação (versão final):  
Média das pontuações (M), desvio-padrão (DP), correlação de cada item com o total menos  
o respectivo item (r) e saturação (s) no primeiro factor da solução não rodada  
[Amostra A / N = 237]

Itens	M	DP	r	s
2. Responde às necessidades e preocupações dos formandos <sup>a</sup>	3.38	0.85	.50	.56
8. Desenrola-se na Universidade, que é sobretudo um lugar de especulação desligado da realidade escolar que vamos enfrentar	3.96	0.99	.47	.51
10. Utiliza os saberes do grupo em formação (co-formação e formação mútua) <sup>a</sup>	3.08	0.85	.40	.44
11. Assenta num programa e em objectivos definidos previamente, sem a participação dos formandos	4.16	0.93	.38	.42
12. Desenvolve competências técnicas relacionadas com a investigação sobre o ensino (por exemplo, competências de observação) <sup>a</sup>	2.68	0.96	.41	.47
17. Assenta numa relação formador-formandos que ignora a realidade da turma, enquanto grupo	3.17	1.05	.49	.55
18. Dirige-se mais às funções cognitivas do que à personalidade dos formandos	3.90	0.83	.51	.56
19. Valoriza o processo de construção do conhecimento, através da realização ou colaboração em projectos de investigação científica <sup>a</sup>	3.44	0.93	.36	.42
21. Assenta na autonomia e na capacidade de iniciativa do formando, quer no domínio do conhecimento, quer no domínio da gestão da sua própria formação <sup>a</sup>	3.69	0.94	.53	.59
22. Valoriza o trabalho em grupo, as dimensões pessoais e interpessoais das relações humanas <sup>a</sup>	3.20	1.00	.62	.67
23. É um processo demasiado escolar, em que o formador é um professor que dispensa um curso e/ou assegura a realização de trabalhos práticos, submetido a um programa e às exigências de controlo dos alunos	3.41	1.10	.35	.39
24. Promove o desenvolvimento pessoal, através de uma série de experiências e de actividades de sensibilização e de motivação para o ensino <sup>a</sup>	3.22	0.99	.59	.65
25. Consiste em comunicar um saber estabelecido e fazer adquirir um corpo constituído de conhecimentos	3.74	0.85	.30	.33
26. Assenta numa relação que pressupõe o saber do lado do formador e o não-saber do lado dos formandos	3.32	1.02	.47	.52
29. Dá particular ênfase ao desenvolvimento de competências de comunicação e de relação <sup>a</sup>	3.10	0.95	.53	.59
31. Apoiar-se na inserção real e concreta das pessoas em formação, tendo em conta as suas experiências e/ou actividade profissional <sup>a</sup>	3.65	0.87	.57	.61
32. Visa essencialmente facilitar a execução de projectos, quer individualmente, quer em grupos de trabalho <sup>a</sup>	3.19	0.95	.51	.57
33. Consiste na promoção de um saber essencialmente utilitário e pragmático, saber prático, resultante de uma experiência vivida <sup>a</sup>	3.63	0.92	.52	.58
34. Dá especial importância à observação e análise de situações pedagógicas reais <sup>a</sup>	3.57	1.00	.57	.63
35. Assenta em teorias formais não relevantes para a prática de sala de aula, na medida em que não têm em conta a complexidade e o carácter contingente das situações escolares	3.45	1.05	.49	.54
36. Desenvolve estratégias que facilitam o auto-conhecimento pessoal e profissional <sup>a</sup>	3.08	0.89	.64	.70
37. Dá mais importância a um saber intelectual, elaborado num plano cognitivo, do que ao conhecimento e saber-fazer utilizáveis na prática de sala de aula	3.69	0.89	.56	.61
38. Incide numa formação teórica anterior à prática de ensino, o que não permite avallar o seu interesse e relevância para a prática profissional	3.66	0.97	.46	.51
40. Desenvolve experiências que incidem na capacidade de auto-observação e de reflexão sobre si próprio <sup>a</sup>	3.03	0.91	.53	.60
42. Dá ênfase à análise do próprio processo de formação <sup>a</sup>	2.91	0.89	.52	.59

<sup>a</sup> Item com escala invertida

**Estrutura factorial.** Com o objectivo de determinar a estrutura factorial da escala, submetemos a matriz de correlações dos 25 itens<sup>7</sup> a uma análise em componentes principais (SPSS). Com efeito, a análise factorial constitui a técnica especialmente indicada para responder à questão da dimensionalidade de escalas somativas compostas por vários itens (McIver & Carmines, 1981; Scott, 1968). A solução inicial, com base no *scree test* de Cattell, apontava para a extracção de três factores, que explicariam, respectivamente, 30.4%, 6.6% e 5.3% da variabilidade total. Contudo, a inspecção da matriz da saturações revelou que 19 dos 25 itens saturavam acima de .50 o primeiro factor e que nenhum deles tinha saturação inferior a .30 (cf. coluna da direita do *Quadro 1*). Os segundo e terceiro factores apresentavam uma configuração bipolar (cerca de metade dos itens com saturações positivas e outra metade negativas), com fracas saturações, à excepção dos itens 23 e 25 (segundo factor) e 11 e 19 (terceiro factor). Atendendo a que a percentagem de variabilidade atribuível ao primeiro factor é substancialmente superior à dos restantes e tendo em consideração a configuração das saturações factoriais, é legítimo supor que estamos em presença de uma escala unidimensional, tornando-se ilusória a interpretação de factores adicionais.

Esta suposição encontra apoio no valor elevado da média das correlações inter-itens (.27) e no facto de todas elas serem positivas, variando entre .02 e .54<sup>8</sup>. É óbvio que as elevadas saturações no primeiro factor são, em certo sentido, um artefacto estatístico decorrente da lógica interna da análise em componentes principais. Contudo, a solução com rotação VARIMAX dos três primeiros factores vem confirmar a justeza da suposição acima explicitada, uma vez que o primeiro factor é responsável por 70% da variância comum, cabendo aos restantes, respectivamente, 16% e 12%. Estes resultados apontam para uma solução unifactorial, o que não é de estranhar, se atendermos à estratégia de selecção dos itens, baseada na respectiva correlação com o total da escala. Por outras palavras, o sucesso da estratégia adoptada — construção de uma escala homogénea — é confirmado pelos resultados da análise em componentes principais.

**Validade.** Entre os diferentes tipos de validade, designadamente a validade de critério, a validade de conteúdo e a validade teórica, e, perante as limitações dos dois primeiros, isto é, a dificuldade de encontrar variáveis critério relevantes e a impossibilidade de uma amostragem exacta do conteúdo (Carmines & Zeller, 1986), atribuímos um lugar de destaque à validade teórica deste instrumento. No entanto, a elaboração dos itens de acordo com um plano baseado nos modelos de Lesne e Ferry (estratégia dedutiva), acompanhada com o processo de selecção dos itens, cuja correlação com o somatório dos pontos obtidos na respectiva subescala é significativa, constitui um esforço consciente para maximizar a validade de conteúdo, o que, por sua vez, é condição da validade teórica (Burish, 1986).

<sup>7</sup> Com base no teste da esfericidade de Bartlett, rejeitámos a hipótese da matriz constituir uma matriz de identidade, isto é, rejeitámos a hipótese segundo a qual a globalidade dos coeficientes de correlação seria igual a zero [ $\chi^2 = 1801.26$ ,  $p < .0001$ ]. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin da adequação da amostragem é de .91 para o conjunto das 25 variáveis; as medidas da adequação para as variáveis tomadas individualmente oscilam entre .83 e .95.

<sup>8</sup> Apenas nos casos em que existe uma percentagem elevada de correlações inter-itens negativas e em que a respectiva média é baixa ( $\leq .10$ ) se torna legítimo esperar que uma matriz de correlações semelhante à do presente estudo comporte mais do que um factor (Nunnally, 1978).

A validade, tal como salientam Carmines & Zeller (1986), diz respeito às relações entre o conceito e o indicador construído para o avaliar, enquanto a fidelidade se centra nas características deste indicador empírico. Quando pretendemos avaliar a validade teórica do instrumento utilizado para medir um dado conceito, confrontamo-nos directamente com essa relação: “construct validity is concerned with the extent to which a particular measure relates to other measures consistent with theoretically derived hypotheses concerning the concepts (or constructs) that are being measured” (Carmines & Zeller, 1986, p. 23). Assim, existe validade teórica se uma dada medida se comporta de acordo com as previsões formuladas.

Ainda que seja necessária uma base teórica para este tipo de validação, não são necessárias teorias formais muito desenvolvidas, desde que seja possível estabelecer hipóteses em que a relação entre conceitos seja especificada e que a relação entre as medidas dos conceitos seja examinada. Com efeito, segundo Cronbach e Meehl: “The logic of construct validation is involved whether the construct is highly systematized or loose, used in ramified theory or a few propositions, used in absolute propositions or probability statements” (1955, p. 284).

Para avaliar a validade teórica, partimos dos resultados da análise factorial, que constitui um dos procedimentos a adoptar (Carmines & Zeller, 1986; Golden, Sawicki & Franzen, 1990). Com efeito, a análise factorial da escala, ao revelar uma estrutura unifactorial, aponta efectivamente no sentido da escala medir um dado conceito, que designámos por *transmissividade*, atendendo ao conteúdo da escala. Sendo assim, tem sentido pôr a questão da validade teórica, com base na formulação de hipóteses sobre as relações entre este conceito e outros conceitos ou variáveis, tendo sido formulada a hipótese de que existe relação entre a percepção do grau de transmissividade e a percepção das modificações nas representações, mais concretamente, que, quanto maior é o grau de transmissividade percebido pelos sujeitos, menor é o grau de percepção das modificações das suas representações.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese, segundo a qual existe uma relação inversa entre percepção da transmissividade e a percepção das modificações nas representações, ou seja, quanto maior é o grau de normatividade atribuído ao modelo de formação, menor é o grau de modificação nas representações percebido pelos sujeitos. Com efeito, a correlação entre as pontuações relativas às percepções da transmissividade e das modificações da representação do processo de ensino-aprendizagem é de  $r = -.34$  ( $N = 237$ ;  $p < .001$ ). De igual modo, a correlação entre as pontuações relativas às percepções de transmissividade e das modificações da representação do “bom professor” é de  $r = -.27$  ( $N = 237$ ;  $p < .001$ ).

**Replicação.** Os resultados da aplicação da versão final de 25 itens aos alunos da Faculdade de Ciências (*Amostra B*) são convergentes com os obtidos na *Amostra A*. Com efeito, a análise da consistência interna fornece um coeficiente alfa de .91, variando as correlações inter-itens entre .01 e .56, com média de .29. Todas as correlações de cada um dos itens com o total (excluindo o próprio item) são superiores a .30 (cf. *Quadro 2*).

No que diz respeito à estrutura factorial, a análise em componentes principais da matriz de correlações<sup>9</sup> forneceu, igualmente, um primeiro factor não rodado responsável

<sup>9</sup> O teste da esfericidade de Bartlett é estatisticamente significativo [ $\chi^2 = 1625.89$ ,  $p < .0001$ ]. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin da adequação da amostragem é de .91 para o conjunto das 25 variáveis.

por 32.2% da variabilidade total, enquanto ao segundo e ao terceiro factor apenas correspondiam, respectivamente, 7.0% e 5.3%. Todas as saturações no primeiro factor são superiores a .30; 23 saturações ultrapassam .40 e 18 situam-se acima de .50 (cf. *Quadro 2*). A replicação da análise em componentes principais na *Amostra B* vem revelar que se trata de uma estrutura estável e apoia inequivocamente as considerações sobre a unidimensionalidade da *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação* feitas na subsecção *Estrutura factorial*.

A hipótese segundo a qual existe uma relação inversa entre o grau de transmissividade e o grau de modificação das representações é, igualmente, corroborada pelos dados da *Amostra B*. Assim, o coeficiente de correlação entre as pontuações na *Escala TPF* e as pontuações no item relativo às modificações das representações no processo de ensino-aprendizagem é de  $r = -.22$  ( $N = 185$ ;  $p < .005$ ). Por sua vez, o coeficiente de correlação entre as pontuações na *Escala TPF* e as pontuações no item relativo às modificações da concepção do “bom” professor é de  $r = -.28$  ( $N = 185$ ;  $p < .001$ ).

**Quadro 2** – Comparação entre as Amostras A e B na *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação*: Correlações dos itens com o total menos o respectivo item ( $r$ ) e saturações ( $s$ ) no primeiro factor da solução não rodada

Itens	Amostra A (N = 237)		Amostra B (N = 185)	
	r	s	r	s
2	.50	.56	.60	.65
8	.47	.51	.32	.36
10	.40	.44	.45	.49
11	.38	.42	.45	.49
12	.41	.47	.46	.51
17	.49	.55	.48	.51
18	.51	.56	.61	.65
19	.36	.42	.45	.50
21	.53	.59	.53	.58
22	.62	.67	.61	.67
23	.35	.39	.45	.50
24	.59	.65	.65	.70
25	.30	.33	.41	.45
26	.47	.52	.45	.49
29	.53	.59	.57	.62
31	.57	.61	.56	.61
32	.51	.57	.54	.60
33	.52	.58	.35	.40
34	.57	.63	.63	.69
35	.49	.54	.54	.60
36	.64	.70	.58	.64
37	.56	.61	.56	.61
38	.46	.51	.52	.57
40	.53	.60	.52	.57
42	.52	.59	.47	.53

*Nota.* Para a comparação das médias nas duas amostras, cf. *Quadro 3*.

Comparando os resultados nas Amostras A e B, relativamente às pontuações totais obtidas nos 25 itens da versão final, verifica-se que o grau de transmissividade percebido pelos alunos da Faculdade de Letras ( $M = 85.34$ ,  $DP = 12.86$ ) é significativamente superior ao grau de transmissividade percebido pelos alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia ( $M = 78.01$ ;  $DP = 13.57$ ),  $t(420) = 5.67$ ,  $p < .001$ .

Quadro 3 – Comparação entre as médias das Amostra A (Letras) e B (Ciências) nos 25 itens da Escala de Transmissividade das Práticas de Formação

Item	Amostra A (N = 237)	Amostra B (N = 185)	F (1, 420)
2	3.38	3.05	14.14 **
8	3.96	3.55	16.56 **
10	3.08	2.90	4.58 *
11	4.16	3.59	33.84 **
12	2.68	2.41	9.19 **
17	3.17	2.83	11.78 **
18	3.90	3.55	17.24 **
19	3.44	3.05	17.91 **
21	3.69	3.19	28.01 **
22	3.20	2.80	16.76 **
23	3.41	3.18	5.00 *
24	3.22	2.98	6.06 *
25	3.74	3.71	0.12
26	3.33	3.10	4.73 *
29	3.10	2.94	3.01
31	3.65	3.40	7.82 **
32	3.19	2.96	6.35 *
33	3.63	3.43	5.40 *
34	3.57	3.07	25.19 **
35	3.45	3.12	9.71 **
36	3.08	2.87	5.93 *
37	3.69	3.47	5.95 *
38	3.66	3.37	9.58 **
40	3.03	2.69	15.35 **
42	2.91	2.82	1.12

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Os testes univariados, subsequentes a uma análise multivariada da variância [ $\Lambda = .824$ ;  $F(25, 396) = 3.383$ ,  $p < .01$ ], mostram que as pontuações médias são significativamente superiores nos alunos da Faculdade de Letras em relação aos alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia, para todos os itens, à exceção dos itens 25, 29 e 42, em que as diferenças, ainda que apontem no mesmo sentido, não atingem o limiar de significação (cf. *Quadro 3*).

Estes resultados, ainda que possam ser explicados pela existência de diferenças nos próprios processos pedagógicos ligados às disciplinas de formação psicopedagógica, que se reportam a condições objectivas e subjectivas da realidade social em que se inscrevem<sup>10</sup>, devem ser relativizados na medida em que poderão estar relacionados com uma percepção mais geral dos processos pedagógicos dos respectivos cursos. Com efeito, é possível admitir que os estudantes da Faculdade de Letras percepcionem como mais transmissivos os processos pedagógicos relativos à generalidade das disciplinas que compõem o seu plano de estudos e não apenas às disciplinas de formação psicopedagógica. Por outro lado, os alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia, pela natureza das disciplinas dos respectivos cursos, poderão estar mais habituados a um tipo de formação que recorre ao emprego de uma via de acesso ou experimental ou axiomática, o que poderia, por efeito de contraste, levá-los a percepcionar o modelo de formação psicopedagógica como mais transmissivo. No entanto, registou-se, nesta amostra, a percepção de um grau de transmissividade inferior ao dos estudantes da Faculdade de Letras. É provável, ainda, que existam diferenças na percepção dos processos pedagógicos das diferentes disciplinas, quer para os estudantes da FLUC, quer para os estudantes da FCTUC, facto que não foi possível analisar na medida em que propusemos a avaliação do grau de transmissividade para o conjunto das disciplinas de formação psicopedagógica.

### Optimismo irrealista e desvalorização das práticas de formação

Procurámos examinar as expectativas dos sujeitos em relação à sua classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica e as relativas ao seu desempenho profis-

<sup>10</sup> Ao realizarmos este estudo ao nível dos sistemas de formação inicial de professores do ensino secundário, desenvolvidos na Universidade de Coimbra, temos em conta que, apesar das semelhanças que caracterizam o modelo, o processo de formação assume, inevitavelmente, aspectos diferentes, que resultam de condições sócio-históricas, do estado das relações entre grupos sociais, das diferenças nos meios e nos *habitus* dos formadores. Com efeito, cumpre aqui registar que estes processos de formação foram institucionalizados em momentos historicamente distintos: enquanto o Ramo Educacional da FCTUC decorre do modelo introduzido pela reforma das Faculdades de Ciências de 1971, tendo-se mantido com algumas reestruturações, a formação psicopedagógica na FLUC surgiu em 1930, com a criação do Curso de Ciências Pedagógicas, suspenso em 1974, e só em 1987 foi de novo contemplada nesta instituição a formação inicial de professores, tendo gerado então grande polémica a questão da formação profissional para a docência, bem como o equilíbrio e a articulação entre a formação *dita* académica, na área científica específica, e a formação na área da psicologia e das ciências da educação. São conhecidas as resistências de sectores intelectuais que tendem a desvalorizar a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária (Abreu, 1983; Santos, Kaymans & Abranches, 1983). Para uma análise e caracterização dos modelos subjacentes aos sistemas de formação inicial de professores da Universidade de Coimbra, cf. Ráposo (1988).



sional futuro, utilizando, para este efeito, as duas escalas referidas na secção *Medidas*. Adoptámos a hipótese do *optimismo irrealista*, formulada por Weinstein e confirmada nos seus estudos, utilizando diferentes escalas de optimismo (Weinstein, 1988, 1989), e aqui reflectida nas predições acerca do desempenho futuro: existência da atribuição de níveis de desempenho *excelente* e *bom* em número superior aos níveis *razoável* e *fraco*, sendo a expectativa relativa ao desempenho profissional futuro superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas da formação psicopedagógica.

No presente estudo, é mais uma vez confirmada a hipótese do *optimismo irrealista*. Com efeito, 60.0% dos sujeitos da *Amostra A* atribuem-se os níveis de desempenho futuro de *excelente* e *bom*, enquanto 39.2% atribuem-se o nível *razoável* e apenas 0.8% o nível *fraco*. Os mesmos resultados são obtidos na *Amostra B*: 68.1% dos sujeitos situam o seu desempenho futuro nos níveis *excelente* e *bom*, enquanto de 30.8% se situam no nível *razoável* e apenas 1.1% no nível *fraco*.

Por sua vez, a expectativa em relação ao desempenho futuro é superior à expectativa relativa à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica. Dos 237 sujeitos que constituem a *Amostra A*, 124 apresentaram níveis de expectativa idênticos relativamente a estes dois aspectos, enquanto 84 apresentaram níveis de expectativa relativamente ao desempenho superiores aos níveis de expectativa em relação à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica e apenas 29 se situaram na posição inversa, isto é, com expectativas mais elevadas em relação à classificação nestas disciplinas do que em relação ao desempenho profissional. Do mesmo modo, dos 185 sujeitos que compõem a *Amostra B*, 98 apresentaram níveis de expectativa idênticos relativamente a estes dois aspectos, 60 apresentaram níveis de expectativa relativamente ao desempenho superiores aos níveis de expectativa em relação à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica e apenas 27 se situam na posição inversa, isto é, com expectativas mais elevadas em relação à classificação académica do que em relação ao desempenho profissional. O teste de Wilcoxon<sup>11</sup> para duas variáveis ordinais emparelhadas fornece um  $z = -6.40$ ,  $p = .0001$ . Este resultado, calculado para a amostra total, é generalizável para os grupos com prática [ $z = -3.09$ ,  $p = .002$ ] e sem prática de ensino [ $z = -5.66$ ,  $p = .0001$ ] e através das *Amostra A* [ $z = -5.15$ ,  $p = .0001$ ] e *B* [ $z = -3.86$ ,  $p = .0001$ ].

Os dados sugerem, pois, uma relativa desvalorização da formação (baseada num modelo caracterizado e percebido como essencialmente transmissivo), na medida em que os sujeitos se atribuem níveis de sucesso no seu desempenho profissional futuro, apesar de se atribuírem níveis inferiores quanto à sua realização académica. Ou seja, não depende directamente desta formação a realização ou desempenho profissional, na perspectiva dos sujeitos inquiridos. Segundo Weinstein (1989), os alunos que sustentam expectativas irrealistas acerca do seu próprio sucesso tendem a desvalorizar a necessidade de preparação profissional e experimentam o choque da realidade (*reality shock* – Veenman, 1984), quando iniciam a sua prática. Daí surge como principal implicação para a formação de professores a necessidade de reflectir sobre esse optimismo de modo a conduzir a expectativas mais realistas e a ter em conta as diferentes dimensões do ensino, o que não deverá confundir-se com realismo conservador (Perrenoud, 1988).

<sup>11</sup> *Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test* (cf. Siegel & Castellan, 1988, pp. 87-95).

## CONCLUSÕES

Através da elaboração e aplicação da *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação*, cujas características psicométricas nos permitem afirmar a sua validade e fidelidade, pudemos verificar que, quer os estudantes da FLUC, quer os estudantes da FCTUC, que compõem, respectivamente, as *Amostras A e B* do nosso estudo, percebem o modelo de formação psicopedagógica como um modelo essencialmente transmissivo.

No que diz respeito à relação entre percepção da transmissividade do modelo de formação e percepção das modificações nas representações relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à concepção do “bom professor”, foi possível constatar que, quanto maior é o grau de transmissividade atribuído ao modelo, menor é a percepção de modificações nas representações, hipótese confirmada nas duas amostras.

Do mesmo modo, corroborámos a hipótese do optimismo irrealista, que se traduz em expectativas francamente positivas nos sujeitos, nas duas amostras, relativamente ao seu desempenho profissional futuro, sendo estas expectativas significativamente superiores às expectativas relativas à classificação nas disciplinas de formação psicopedagógica, o que constitui um indicador da desvalorização das práticas de formação.

Os dados do estudo, que aqui apresentamos, mais uma vez apontam para a necessidade de se adoptarem modos de trabalho pedagógico menos transmissivos e normativos, que possibilitem a (des)construção das representações dos sujeitos em formação e/ou uma apropriação cognitiva do real, que será possibilitada por dispositivos, modelos e estratégias que favoreçam a reflexão, a análise e a observação de situações pedagógicas, no confronto com sistemas teóricos, que conduzirão a uma melhor articulação/regulação entre teoria e prática.

O instrumento que elaborámos para avaliar o grau de transmissividade das práticas de formação, ao permitir uma apreensão globalizante do processo de formação psicopedagógica, surge-nos como um instrumento útil, quer para investigações do tipo confirmatório, quer para avaliar a evolução das práticas e projectos inovadores. É de esperar que sujeitos implicados em processos de formação com características contrastivas apresentem respostas diferentes a esta escala, o que poderá constituir uma forma de validação adicional.

Sem prejuízo das inovações posteriormente introduzidas nos processos de formação psicopedagógica que ocorreram nas instituições em que recolhemos os dados, que certamente se repercutiram nas percepções/representações dos sujeitos/actores deste processo, parece-nos pertinente a sua publicação, uma vez que trazem algum apoio empírico a um discurso consensual e dominante em torno da académização da formação inicial de professores, tema que surge de novo na agenda dos investigadores e políticos.

## RÉSUMÉ

### **Modes de travail pédagogique: Le degré de transmissivité des pratiques de formation**

On reprend ici, dans le contexte de la problématique de la formation des professeurs, les données empiriques recueillies dans une recherche précédente (Bidarra, 1994), réalisée avec 422 étudiants fréquentant les programmes de formation initiale à FCTUC et FLUC. Outre les procédés d'élaboration et de validation de l'Echelle de Transmissivité des Pratiques de Formation, basée sur le

modèle de Lesne, on discute les résultats qui corroborent les deux hypothèses principales: a) il existe une relation inverse entre la perception du degré de transmissivité du processus de formation et les modifications des représentations du processus d'enseignement/apprentissage; b) les attentes des étudiants relativement à leur performance professionnelle future sont supérieures à leurs attentes relativement à leur classification dans les disciplines de formation psychopédagogique, ce qui constitue une mesure indirecte de dévalorisation des pratiques de formation.

Mots-Clé: Formation initiale; Modes de travail pédagogique; Représentations et optimisme irrealiste.

## ABSTRACT

### Modes of pedagogical work: The degree of transmissibility of training process

We resume here, in the problematic context of teacher education, the empirical data gathered in a previous study (Bidarra, 1994), carried out with 422 students of pre-service teaching programmes of the FCTUC and FLUC. Besides the procedures of elaboration and validation of *Escala de Transmissividade das Práticas de Formação* (TPF Scale), based on Lesne's model, we discuss the results that corroborate two main hypotheses: a) there is an inverse relation between the perception of the degree of transmissibility of the training process and the modifications of the representations of the teaching-learning process; b) the student-teachers' expectations relating to their future professional performance are higher than their expectations concerning their level of achievement in psychopedagogical disciplines, which represents an indirect measure of devaluation of the teacher training process.

KEY-WORDS: Pre-service training; Modes of pedagogical work; Representations and unrealistic optimism.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. A. (1983). Contributo para a clarificação do papel das Faculdades de Letras no Sistema Educativo Português. *Biblos*, 49, 34-40.
- Abreu, M. V. (2002). Contributo para a construção da qualidade na escola. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (Separata de *Qualidade e Avaliação da Educação*).
- Anderson, L. W. (1985a). Attitudes and their measurement. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 1). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Anderson, L. W. (1985b). Likert scales. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 5). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Angleitner, A., John, O. P., & Lohr, F.-J. (1986). It's *what* you ask and *how* you ask it: An item analysis of personality questionnaires. In A. Angleitner & J. S. Wiggins (Eds.), *Personality assessment via questionnaires: Current issues in theory and measurement* (pp. 61-107). New York: Springer-Verlag.
- Barbier, J. M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbier, J. M., & Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins de formation*. Champigny-sur-Marne: Editions Robert Jauze.
- Bidarra, M. G. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bidarra, M. G. (2002). Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista. *Revista de Educação*, 11(1), 159-162.
- Burich, M. (1986). Methods of personality inventory development: A comparative analysis. In A. Angleitner & J. S. Wiggins (Eds.), *Personality assessment via questionnaires: Current issues in theory and measurement* (pp. 109-120). New York: Springer-Verlag.

- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1986). *Reliability and validity assessment* (8th ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Dawes, R. M., & Smith, T. L. (1985). Attitude and opinion measurement. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 509-565). New York: Random House.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 81-111). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9-30.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-36.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1900-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Bordas/Dunod.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Golden, C. J., Sawicki, R. F., & Franzen, M. D. (1990). Test construction. In G. Goldstein & M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 21-40). New York: Pergamon Press.
- Gonçalves, O. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5(1), 21-25.
- Guzzetti, B., & Hynd, C. (1998). *Perspectives on conceptual change: Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lesne, M. (1984a). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [orig. francês: *Travail pédagogique et formation d'adultes: Éléments d'analyse*. Paris: PUF, 1977].
- Lesne, M. (1984b). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Condé-sur-Noireau: Edilig.
- McIver, J. P., & Carmines, E. G. (1981). *Unidimensional scaling*. London: Sage.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Pérez, M. F. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Perrenoud, P. (1988). La formation des maîtres ou l'illusion du Deus Ex Machina: Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique. In *La formation des enseignants en Suisse romande: Actualités, perspectives* (pp. 47-71). Cousset: Delval.
- Raposo, N. V. (1988). Formação psicopedagógica de professores: Balanço e perspectivas. *Psychologica*, 1, 143-154.
- Raposo, N. V. (1997). Ser professor hoje: Aspectos da sua formação. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 103-220.
- Santiago, R., Alarcão, I., & Oliveira, L. (1997). Percursos na formação de adultos: A propósito do mo-delo de M. Lesne. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 11-36). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. I., Kayman, M. A., & Abranches, G. (1983). A "vocaçào" das Faculdades de Letras e a "for-maçào psicopedagógica de professores". *Biblos*, 49, 41-48.

- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 53-60.
- West, L. H., & Pines, A. L. (1985). *Cognitive structure and conceptual change*. New York: Academic Press.