



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Inês Cardoso Vieira Monteiro

**A supervisão em estágio na formação inicial de professores:  
Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes  
na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola**

A supervisão em estágio na formação inicial de professores:  
Perceções dos estagiários, professores tutores e professores  
acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola

Maria Inês Cardoso Vieira Monteiro

Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de Bolsa de Investigação com a Referência SFRH/BD/72257/2010, ao abrigo do FSE e do programa de financiamento POCH.



UMinho | 2019

abril de 2019



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Inês Cardoso Vieira Monteiro

**A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes  
Ferreira Vieira**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Todo este trabalho foi inspirado naquela que foi a minha vivência no contexto de ensino Angolano. Nada teria sido feito sem que algumas pessoas existissem na minha vida:

Professora Flávia Vieira, autêntico poço de sapiência. Foi um verdadeiro privilégio trabalhar com alguém verdadeiramente competente, com uma energia inesgotável e que representa a verdadeira inspiração para qualquer profissional. O seu conhecimento é inesgotável e a sua partilha sempre genuína.

Luís, o meu companheiro de sempre. Sem o seu apoio e incentivo nunca teria embarcado na aventura por terras africanas. Obrigada por TUDO e por estares nas nossas vidas.

Dinis, meu filho, propulsor de toda a força que tenho dentro de mim.

Pai, Mãe e Mariana, que são parte de mim e que me inspiram pelo seu exemplo e valores.

Margarida, minha guia, exemplo verdadeiro do amor e da bondade.

Minha Olinda, aquele anjo. Lígia, a minha pequena guerreira e que me inspira pela sua coragem.

Professor Barros e Professora Filomena, autênticos exemplos do que é ser um excelente profissional. Obrigada pelo vosso apoio incondicional mesmo que à distância.

Dr. Pacheco, outrora Diretor Provincial da Educação da Província do Namibe que potenciou parte da recolha dos dados e que sempre acreditou na exequibilidade deste trabalho.

Professores Acompanhantes, alunos da EFP e Professores Tutores das escolas de aplicação, pela disponibilidade e empenho na recolha dos dados.

Teresa, por toda a disponibilidade para com uma causa que não era dela. Que abdica do seu tempo em prol de tudo e todos. Aquela joia rara ultra invulgar no meio académico!

Grandes amigos do PsicLab da FADEUP, em particular a Joana, o Hélder, a Céu e o Kadu que potenciaram o “nunca desistas”, que estiveram comigo nesta luta, outrora solitária.

Professora Paula Batista que me guiou no estágio pedagógico, que sempre reconheci como uma das profissionais mais comprometidas no contexto académico, e que sempre tive como exemplo enquanto docente.

Sara Poças, Júlio Santos e Pedro Bezerra que nunca deixaram de apoiar os meus pedidos e dúvidas inesperadas. Ainda que longe, sempre perto!

Cristina por todo apoio e partilha de conhecimento. Ao Jota, pela atenção e disponibilidade!

Lúisa e Olga que se cruzaram no meu caminho e partilharam as dores desta jornada!

Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de Bolsa de Investigação com a Referência SFRH/BD/72257/2010, ao abrigo do FSE e do programa de financiamento POCH.



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

**FCT** Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Nota: Apesar de Angola não ter aprovado nem ratificado o acordo ortográfico até à data da redação desta tese, seguimos as regras do acordo ortográfico de 1990 aprovado e ratificado por Portugal em 1991, tendo-se procedido à revisão de citações cujos autores não o utilizam de forma a uniformizar a ortografia do texto. Excetuam-se os documentos utilizados com os participantes do estudo e apresentados em anexo, nos quais não foi usado esse acordo para respeitar a norma ortográfica seguida no contexto de investigação.

# **A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Percepções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola**

Maria Inês Cardoso Vieira Monteiro  
Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica  
Universidade do Minho  
2019

## **RESUMO**

A formação inicial de professores é uma prioridade da agenda política em Angola na promoção do desenvolvimento educacional e social do país, e a supervisão pedagógica é entendida como uma estratégia que deve apoiar a qualificação profissional e a inovação pedagógica. No entanto, verifica-se uma escassez de estudos sobre como os programas de formação inicial de professores são percebidos pelos estudantes e pelos formadores neste contexto. O presente estudo visa contribuir para a compreensão do estágio como uma componente curricular desses programas que pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de competências profissionais e na renovação das práticas escolares. Pressupõe-se, contudo, que os fundamentos, as estratégias e os modos de organização da prática pedagógica no estágio variem em função de fatores históricos e organizacionais, de políticas trans/nacionais e institucionais e das concepções de ensino e de formação dos atores, o que significa que a natureza e os resultados do estudo não podem dissociar-se do seu contexto de realização.

Realizou-se um estudo de caso enquadrado num paradigma interpretativo da investigação educacional, incidente na supervisão no estágio pedagógico da Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba no Namibe (Angola). Esta realidade foi estudada a partir das percepções dos atores, procurando-se construir conhecimento situado e potencialmente relevante em contextos análogos. O estudo abrangeu 9 cursos de formação inicial de professores e teve como objetivos: (1) caracterizar percepções dos professores acompanhantes, professores tutores e estagiários sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas; (2) sinalizar boas práticas de supervisão e os fatores que as promovem na perspetiva dos seus atores; (3) identificar constrangimentos e medidas de melhoria da supervisão no estágio pedagógico, na perspetiva dos intervenientes. Numa orientação essencialmente descritiva, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário. Foram aplicados questionários a 399 estagiários, 105 professores tutores das escolas, 56 professores acompanhantes da instituição formadora, 14 coordenadores de disciplina/curso e à coordenadora da prática pedagógica na instituição. Foram confrontadas as perspetivas dos diferentes grupos de atores, procurando-se também identificar potenciais desfasamentos entre o que eles valorizam e as suas percepções da prática.

Os resultados obtidos evidenciam concepções ideais globalmente alinhadas com tendências atuais da supervisão na formação inicial de professores, mas também desfasamentos significativos entre essas concepções e as percepções das vivências de estágio. Esses desfasamentos podem gerar insatisfação em relação ao cumprimento das expectativas dos atores e indicam a necessidade de melhorar o funcionamento do estágio quanto às suas finalidades, estratégias, perfil do supervisor e competências profissionais dos estagiários. A divergência entre o ideal e o real pode ser parcialmente entendida com referência a constrangimentos e medidas de melhoria apontados pelos participantes em relação às condições das escolas, à formação dos professores tutores e acompanhantes no âmbito da supervisão e da inovação educacional, ou à comunicação e coordenação entre as escolas e a instituição de formação. O estudo reforça a importância das vozes dos atores como base da construção de conhecimento situado e motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores no contexto angolano.

Palavras-chave: formação inicial de professores, estágio, supervisão pedagógica, percepções dos atores.



# **Supervision in the practicum of initial teacher education: Perceptions of student teachers, school mentors and faculty supervisors at the Teacher Training School of Namibe in Angola**

Maria Inês Cardoso Vieira Monteiro

PhD Thesis in Educational Sciences – Pedagogical Supervision  
University of Minho  
2019

## **ABSTRACT**

Initial teacher education is a priority of the political agenda in Angola for promoting the educational and social development of the country, and pedagogical supervision is understood as a strategy that should support professional qualification and pedagogical innovation. However, there is a lack of studies on how initial teacher education programs are understood by students and teacher educators in this context. The present study aims to contribute to the understanding of the practicum as a curricular component of these programs that can play a crucial role in the development of professional skills and in the renewal of school practices. It is assumed, however, that the assumptions, strategies and modes of organization of pedagogical practice vary according to historical and organizational factors, (trans)national and institutional policies, and the actors' conceptions of education and training, which means that the nature and results of the study cannot be dissociated from the context where it was developed.

A case study was carried out within an interpretative paradigm of educational research, focusing on pedagogical supervision in the practicum of the Namibe Teacher Training School in Angola. This reality was studied on the basis of the perceptions of the practicum actors, seeking to construct situated knowledge that is potentially relevant in similar contexts. The study covered 9 initial teacher training courses and had the following objectives: (1) to characterize the perceptions of faculty supervisors, school mentors and student teachers regarding the roles of supervision, the supervisor profile, the supervising process, and educational practices in schools; (2) to identify good supervisory practices and the factors that promote them from the participants' perspective; (3) to identify constraints to supervision and measures to improve it from the participants' perspective. Within a descriptive approach, a survey was carried out by administering questionnaires to 399 student teachers, 105 school mentors, 56 supervisors from the training institution, and 14 programme/practicum coordinators. The perspectives of the different groups were compared, and mismatches between what they value and their perceptions of practice were also analysed.

The results show that ideal conceptions are globally aligned with current trends of supervision in initial teacher education. However, mismatches between these conceptions and perceptions of experience were also identified, which may generate dissatisfaction regarding the fulfilment of the actors' expectations, further indicating the need to improve the practicum as regards its purposes, strategies, supervisors' profile, and trainees' professional competences. The divergence between the ideal and the real can be partially understood with reference to the constraints and improvement measures pointed out by the participants in relation to the conditions of schools, the training of mentors and supervisors in the field of supervision and educational innovation, or the communication and coordination between the schools and the training institution. The study reinforces the importance of the actors' voices for the construction situated knowledge and for instigating reflection and change, pointing out the need to expand discussion and research on initial teacher education in Angola.

Key words: initial teacher education, practicum, pedagogical supervision, actors' perceptions

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Lista de Abreviaturas.....	XI
Índice de Figuras.....	XII
Índice de Quadros.....	XIII
Introdução.....	1
Capítulo 1 Enquadramento teórico e contextual do estudo.....	7
Introdução.....	9
1.1 Formação inicial de professores: tendências atuais.....	9
1.1.1 Visões de educação e formação reflexiva de professores.....	9
1.1.2 Alguns problemas e desafios da formação inicial de professores.....	32
1.1.3 Competências profissionais e formação de professores.....	39
1.2 Supervisão pedagógica no contexto do estágio.....	46
1.2.1 Finalidades e estratégias de supervisão.....	47
1.2.2 O papel do supervisor.....	53
1.3 A formação inicial de professores no contexto angolano.....	61
1.3.1 Sistemas de ensino e de formação inicial de professores.....	61
1.3.2 Problemas e desafios do ensino e da formação de professores no contexto angolano ...	66
Capítulo 2 Metodologia de Investigação.....	87
Introdução.....	89
2.1 Contexto do estudo.....	90
2.2 Tipo de estudo, objetivos e plano de investigação.....	91
2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de informação.....	95
2.4 Caracterização geral dos participantes do estudo.....	100
2.5 Critérios de qualidade e limitações do estudo.....	103
Capítulo 3 Apresentação e análise dos resultados.....	107
Introdução.....	109
3.1 Finalidades da supervisão.....	110
3.1.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as finalidades da supervisão.....	110
3.1.2 Perceções dos Professores Tutores sobre as finalidades da supervisão.....	113
3.1.3 Perceções dos Professores Estagiários sobre as finalidades da supervisão.....	115
3.1.4 Finalidades da supervisão: síntese interpretativa dos resultados globais.....	118
3.2 Tarefas da supervisão.....	122
3.2.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as tarefas da supervisão.....	122
3.2.2 Perceções dos Professores Tutores sobre as tarefas da supervisão.....	124
3.2.3 Perceções dos Professores Estagiários sobre as tarefas da supervisão.....	126
3.2.4 Tarefas da supervisão: síntese interpretativa dos resultados globais.....	128
3.3 Perfil do supervisor.....	133
3.3.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre o perfil do supervisor.....	133
3.3.2 Perceções dos Professores Tutores sobre o perfil do supervisor.....	135
3.3.3 Perceções dos Professores Estagiários sobre o perfil do supervisor.....	138
3.3.4 Perfil do supervisor: síntese interpretativa dos resultados globais.....	140
3.4 Práticas educativas.....	146
3.4.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as práticas educativas.....	147

3.4.2	Percepções dos Professores Tutores sobre as práticas educativas .....	149
3.4.3	Percepções dos Professores Estagiários sobre as práticas educativas.....	151
3.4.4	Práticas educativas: síntese interpretativa dos resultados globais.....	153
3.5	Competências profissionais a desenvolver no estágio.....	158
3.5.1	Percepções dos Professores Acompanhantes sobre as competências profissionais .....	158
3.5.2	Percepções dos Professores Tutores sobre as competências profissionais .....	160
3.5.3	Percepções dos Professores Estagiários sobre as competências profissionais .....	163
3.5.4	Competências profissionais: síntese interpretativa dos resultados globais .....	165
3.6	Problemas do estágio e medidas de superação .....	169
3.6.1	Problemas que afetam a qualidade do estágio.....	170
3.6.2	Medidas de melhoria da qualidade da supervisão no estágio .....	174
3.7	Síntese de resultados .....	178
	Considerações Finais .....	181
	Referências Bibliográficas .....	187
	Anexos .....	217
	Anexo I Questionário – Versão para Professores Acompanhantes.....	219
	Anexo II Questionário – Versão para Professores Tutores.....	224
	Anexo III Questionário – Versão para Professores Estagiários.....	229
	Anexo IV Questionário – Versão para Coordenadores de Curso/Disciplina.....	234
	Anexo V Questionário – Versão para a Coordenadora da PSEP .....	236
	Anexo VI Carta à Direção da EFP – 1ª Fase.....	238
	Anexo VII Carta à Direção EFP – 2ª Fase.....	239
	Anexo VIII Carta à Direção Provincial da Educação .....	240
	Anexo IX: Problemas do estágio considerados graves .....	242
	Anexo X Medidas de melhoria .....	243

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- BIEF** Bureau d'Ingénierie en Education et Formation
- EFP** Escola de Formação de Professores
- ENFQ** Estratégia Nacional de Formação de Quadros
- GA** Governo de Angola
- GT-PA** Grupo de Trabalho da Pedagogia para a Autonomia
- IGEC** Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- INFQE** Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação
- INIDE** Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- IBEP** Inquérito Bem-Estar da População
- ISCED** Instituto Superior de Ciências da Educação
- LBSE** Lei de Bases do Sistema de Educação
- MED** Ministério da Educação
- MPDT** Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial
- OECD** Organization for Economic Co-operation and Development
- PA** Professores Acompanhantes
- PAN-EPT** Plano Nacional de Educação para Todos em Angola
- PE** Professores Estagiários
- PISA** Programme for International Student Assessment
- PMFP** Plano Mestre de Formação de Professores
- PSEP** Prática, Seminários e Estágio Pedagógico
- PT** Professores Tutores
- QEQ** Quadro Europeu de Qualificações
- QQ-EEES** Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior
- SABER** Systems Approach for Better Education Results
- UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF** United Nations International Children's Emergency Fund
- ZIP** Zonas de Influência Pedagógica

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Construção do conhecimento profissional (Darling-Hammond & Bransford, 2005).....	34
Figura 2. Supervisão transformadora (Vieira, 2010a; Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011) .....	48
Figura 3. Tarefas do ciclo de observação (Vieira & Moreira, 2011) .....	50
Figura 4. Estilos Supervisivos (Glickman, in Alarcão & Tavares, 2003) .....	59
Figura 5. Nível de satisfação dos intervenientes no estágio .....	177

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b) .....	12
Quadro 2. Constrangimentos a uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b).....	13
Quadro 3. Papéis pedagógicos do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2004; Vieira & Moreira, 2011) .....	17
Quadro 4. Processos, objetos e fundamentos da reflexão para uma prática reflexiva (Beauchamp, 2006) .....	20
Quadro 5. Conhecimento profissional e processos para a sua (des/re)construção (Vieira, 2009).....	30
Quadro 6. Princípios Pedagógicos de Qualidade da Pedagogia (Adaptado de Vieira et al. 2002) .....	31
Quadro 7. Desenvolvimento profissional continuado (Adapt. de Feiman-Nemser, 2001) .....	46
Quadro 8. Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011) .....	49
Quadro 9. Os papéis do supervisor numa pedagogia para a autonomia (Moreira, 2004).....	54
Quadro 10. Supervisão versus avaliação (Moreira, 2009) .....	58
Quadro 11. Organização do Sistema de Educação Angolano segundo a Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016).....	63
Quadro 12. Plano de estudos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário: Especialidade de Matemática e Física (adaptado de INIDE, 2009) .....	64
Quadro 13. Plano curricular do Curso de Ensino da Matemática do ISCED de Luanda (adaptado de ISCED, 2009).....	65
Quadro 14. Aspetos diferenciadores do Inspetor para o Supervisor (Araya, Peyser & Roegiers, 2011).71	
Quadro 15. Perfil do professor do Ensino Primário e do 1º ciclo (Adaptado de BIEF, 2007).....	81
Quadro 16. Número de participantes do estudo .....	94
Quadro 17. Conteúdo geral e tipo de questões do questionário para PA, PT e PE.....	97
Quadro 18. Perguntas dos questionários para Coordenadores de Curso/Disciplina e Coordenadora da PSEP.....	99
Quadro 19. Caraterização dos PE.....	100
Quadro 20. Caraterização dos PA e PT.....	101
Quadro 21. Média de alunos e anos de serviço dos PA e PT .....	102
Quadro 22. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das finalidades da supervisão (médias) .....	111
Quadro 23. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das finalidades da supervisão (n=56) .....	111
Quadro 24. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=56) .....	112
Quadro 25. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das finalidades da supervisão (médias).....	114
Quadro 26. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das finalidades da supervisão (n=105) .....	114
Quadro 27. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=105) .....	115
Quadro 28. Perceções dos Professores Estagiários sobre a importância das finalidades da supervisão (médias).....	116
Quadro 29. Perceções dos Professores Estagiários sobre a importância das finalidades da supervisão (n=399) .....	116

Quadro 30. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=399) .....	117
Quadro 31. Professores Estagiários: finalidades da supervisão - associação entre Importância e Presença .....	117
Quadro 32. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das finalidades da supervisão (médias).....	118
Quadro 33. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão.....	119
Quadro 34. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das tarefas da supervisão (médias).....	123
Quadro 35. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das tarefas da supervisão (n=56) .....	123
Quadro 36. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=56).....	124
Quadro 37. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das tarefas da supervisão (médias) .....	125
Quadro 38. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das tarefas da supervisão (n=105) .....	125
Quadro 39. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=56) .....	126
Quadro 40. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das tarefas da supervisão (médias).....	126
Quadro 41. Percepções dos Professores Estagiários sobre as tarefas da supervisão (n=399) .....	127
Quadro 42. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=399) .....	127
Quadro 43. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das finalidades da supervisão (médias).....	129
Quadro 44. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão.....	129
Quadro 45. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias).....	133
Quadro 46. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=56).....	134
Quadro 47. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=56) .....	135
Quadro 48. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias) .....	136
Quadro 49. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=105).....	136
Quadro 50. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=105).....	137
Quadro 51. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias) .....	138

Quadro 52. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=399) .....	139
Quadro 53. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=56) .....	139
Quadro 54. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias) .....	141
Quadro 55. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor .....	141
Quadro 56. Professores estagiários: perfil do supervisor - associação entre Importância e Presença. .	144
Quadro 57. Perfil do Coordenador do Estágio (n=14).....	146
Quadro 58. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias) .....	147
Quadro 59. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=56) .....	147
Quadro 60. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=56) .....	148
Quadro 61. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias).....	149
Quadro 62. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=105) .....	149
Quadro 63. Percepções dos Professores Tutores sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=105) .....	150
Quadro 64. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias).....	151
Quadro 65. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=399) .....	151
Quadro 66. Percepções dos Professores Estagiários sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=399) .....	152
Quadro 67. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das práticas educativas (médias) .	153
Quadro 68. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e presença de fatores de qualidade das práticas educativas .....	154
Quadro 69. Professores Estagiários: práticas educativas - associação entre Importância e Presença	157
Quadro 70. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias) .....	158
Quadro 71. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=56) .....	159
Quadro 72. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56) .....	160
Quadro 73. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias).....	161



Quadro 74. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=105).....	161
Quadro 75. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56) .....	162
Quadro 76. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias) .....	163
Quadro 77. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=105).....	164
Quadro 78. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56) .....	164
Quadro 79. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias).....	166
Quadro 80. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e presença e das competências profissionais no estágio .....	166
Quadro 81. Professores Estagiários: competências profissionais - associação entre Importância e Presença.....	169
Quadro 82. Problemas mais graves do estágio: percepções dos participantes.....	171
Quadro 83. Medidas mais referenciadas pelos PA, PT e PE .....	175
Quadro 84. Medidas referenciadas pelos coordenadores de Curso/Disciplina e coordenadora da Prática Pedagógica .....	176

*Não sou otimista em relação ao que existe atualmente.  
Em relação às novas gerações tenho que ser otimista,  
porque os jovens são sempre jovens,  
e é neles que reside a esperança em relação ao futuro!*

Lúcio Lara, in Freire e Guimarães (2003, p.121)



## **INTRODUÇÃO**



## Introdução

Corria o ano de 2009 quando se procedeu à efetiva execução do Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola, denominado *Saber Mais*. O Programa *Saber Mais* resultou de um Memorando de Entendimento entre os Governos de Angola (Ministério da Educação - MED) e de Portugal (Ministério dos Negócios Estrangeiros), com o objetivo de prestar apoio ao setor do ensino secundário em Angola, através do reforço da formação inicial e em exercício de docentes a partir das Escolas de Formação de Professores (EFP) de Benguela, Cabinda e Namibe, e criação/dinamização de Centros de Recursos Pedagógicos. Entre 2009 e 2013, o *Saber Mais* enquadrou-se nos processos de reforma do ensino em Angola, decorrentes da Estratégia de Combate à Pobreza, Plano de Ação Nacional de Educação para Todos (2001-2015), Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2011-2015) e Plano Mestre de Formação de Professores em Angola 2008-2015. Durante o período supracitado, a autora exerceu funções enquanto agente da cooperação portuguesa no Programa *Saber Mais*, nomeadamente, como professora e formadora de professores de Educação Física na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba na província do Namibe, e como professora acompanhante (supervisora) na escola Gabriel Kwanhama, no âmbito do estágio pedagógico realizado pelos estudantes da 13<sup>a</sup> classe, correspondente ao 13<sup>o</sup> ano de escolaridade<sup>1</sup>.

Elegeu-se como contexto de investigação a EFP Patrice Lumumba do Namibe, pertencente ao subsistema de formação atualmente designado como Ensino Secundário Pedagógico, dirigido a estudantes titulares da 9<sup>a</sup> classe e vocacionado para a formação de educadores e professores que estarão habilitados ao exercício da profissão docente nos níveis de Ensino Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário (até ao I Ciclo), ou seja, Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário Regular de Adultos, bem como na Educação Especial. Importa sublinhar que se trata de um sistema de ensino não-superior de formação inicial de professores, que existe em paralelo com o Ensino Superior Pedagógico, desenvolvido em Instituições de Ensino Superior, a que podem aceder estudantes após a conclusão do Ensino Secundário Pedagógico, e que forma professores para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. As particularidades do contexto do estudo serão apresentadas no Capítulo 1, secção 1.3.

No contacto direto com as práticas de supervisão do estágio pedagógico, constatou-se a existência de problemas amplamente divulgados na literatura internacional (por ex., Darling-Hammond, 2006;

---

<sup>1</sup> No sistema de ensino angolano, os níveis de escolaridade são designados por "classes".

Korthagen, 2016; Lu, 2010; Murphy, 2010; Tannebaum, 2016) e também nos relatórios oficiais elaborados pelo Ministério da Educação de Angola (INFQE, 2015; INFQE, 2016a), os quais deverão ser alvo de análise neste contexto em particular, potenciando-se, assim, a construção de conhecimento a partir das perspetivas dos atores da formação em estágio. Entre esses problemas, podemos salientar uma prática da supervisão como inspeção e avaliação, a falta de formação especializada dos Professores Acompanhantes (supervisores da instituição) e dos Professores Tutores (supervisores nas escolas)<sup>2</sup>, as dificuldades de diálogo e coordenação entre a instituição de formação e as escolas, e a tendência para a reprodução de práticas escolares de teor transmissivo. A estes problemas não são alheias as condições da formação e do ensino nas escolas, importando compreender os fatores que, do ponto de vista dos atores do estágio, condicionam as práticas de supervisão pedagógica.

Defende-se, perante a realidade complexa e difícil da formação inicial de professores, particularmente a de Angola, que sejam criadas condições propulsoras de ambientes dialógicos e reflexivos sugeridas pela literatura de referência (Alarcão, 1996; Beauchamp, 2015; Schön, 1992; Vieira & Moreira, 2011; Vieira, 2017; White, 2009). Face a este panorama, Batista e Borges (2015, p.445-446) consideram “útil que a orientação seja próxima e equilibrada, levando o estagiário a refletir sobre as suas práticas, para que este adquira, progressivamente, autonomia decisional, isto é, passe a assumir a responsabilidade das suas decisões e ações”. Pretende-se, assim, a transição de modelos de supervisão suportados no poder de quem os conduz para modelos que promovam maior reflexão, autonomia profissional e inovação das práticas escolares.

Uma parte substancial da pesquisa efetuada ao longo dos últimos anos sobre a formação de professores em Angola surge, frequentemente, associada ao contexto do ensino superior (Cardoso, 2012; Lussinga, 2016; Quitambo, 2014), orientada para questões relacionadas com a reforma educativa (Chimuco, 2014; Tavares, 2014), e quando centrada no ensino secundário pedagógico (Afonso, 2014; Catrongo, 2016; Neves, 2015; Silva, 2011, 2018; Wafunga, 2017) subsiste a necessidade de maior indagação das questões relacionadas com o estágio pedagógico e a supervisão. Será desejável que todo o processo superviso seja consistente e executado com o máximo de seriedade e rigor, ancorado pelo domínio das práticas que o sustentam, favorecendo a qualidade da formação dos futuros professores mas acarretando, simultaneamente, comprovados benefícios para quem os orienta (Sabucedo, Abellas & Campos, 2011).

---

<sup>2</sup> Esta é a designação dos supervisores que acompanham o estágio na EFP. Considerando a legislação portuguesa, o “professor acompanhante” corresponde ao “supervisor” da instituição de formação e o “professor tutor” corresponde ao “orientador acompanhante” na escola (que no contexto do estágio em Angola se designa usualmente por “escola de aplicação”). Estes termos serão usados quando nos reportarmos ao contexto do estudo. Noutras situações será usado o termo “supervisor” para designar alguém que desempenhe as funções de supervisão.

Acreditamos que deverá existir um maior investimento no estudo de todo o processo conducente à profissão de professor, reconhecendo ao estágio pedagógico um papel determinante nessa formação (Batista, Graça & Queirós, 2014; Gujjar, Bajwa, Shaheen & Saifi, 2011; Santos, Olsher & Abeywickrama, 2015). Mas compreendemos, também, que a formação em estágio constitui um campo de ação e de investigação amplo e complexo, no qual se levantam questões de variada ordem e onde podem surgir inúmeros obstáculos ao desenvolvimento profissional. Sublinhamos aqui as questões da articulação entre teoria e prática e entre investigação e ensino (v. Arnesson & Albinsson, 2017; Alarcão, 1996; Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Flores, 2017; Helyer & Kay, 2015; Flores, Vieira & Ferreira, 2014), da relação entre as instituições de formação e as escolas (v. Day, 2001; Flores, 2017; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; McCulloch, 1993; Perrenoud, 2002; Zeichner, 2010), e ainda da definição do estatuto, perfis e funções dos supervisores (v. Catrongo, 2016; Gürsoy & Damar, 2011). Apesar do contributo da investigação acerca destas questões, a verdade é que não são consensuais e o seu estudo continua a precisar de aprofundamento nos contextos formativos.

Na investigação aqui apresentada, procurou-se compreender o modo como pensam e operam os atores do estágio da EFP Patrice Lumumba, a partir das suas perceções (perspetivas ideais e perceções das práticas vivenciadas), contribuindo dessa forma para a construção de conhecimento situado e útil no contexto do estudo, nomeadamente para fundamentar eventuais mudanças das políticas e práticas de organização e de funcionamento dos estágios pedagógicos, com foco na supervisão pedagógica. Neste sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Caracterizar perceções dos professores acompanhantes, professores tutores e estagiários sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas;
- 2) Sinalizar boas práticas de supervisão e os fatores que as promovem na perspetiva dos seus atores;
- 3) Identificar constrangimentos e medidas de melhoria da supervisão no estágio pedagógico, na perspetiva dos intervenientes.

Trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva, em que foi utilizada a técnica do inquérito por questionário e, apesar de se centrar em dados quantitativos, enquadra-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional (Aires, 2015; Denzin & Lincoln, 2006; Guba & Lincoln, 1988), na medida em que procura conhecer uma realidade a partir das perspetivas dos



sujeitos, e construir conhecimento situado, cujo sentido não pode ser dissociado do contexto de investigação. Com esta orientação, foi construído o Questionário Sobre Percepções da Supervisão em Estágio, em três versões paralelas para Professores Estagiários (PE), Professores Acompanhantes (PA) e Professores Tutores (PT), e também dois questionários distintos para docentes que desempenham funções de coordenação de curso/disciplina e da disciplina de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico.

No decorrer do ano de 2014, inquirimos toda a comunidade com participação no estágio pedagógico dos cursos de formação inicial: PE, PA, PT, professores com funções de coordenação de curso/disciplina e a Coordenadora da disciplina de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico (PSEP), num total de 571 sujeitos. Foram abrangidos os nove cursos oferecidos na EFP (cursos com a duração de 4 anos - 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes), correspondentes a igual número de “especialidades”: Língua Portuguesa; Francês; Inglês; Matemática-Física; Biologia-Química; História-Geografia; Educação Física; Educação Visual e Plástica; Magistério Primário.

No que se refere à estrutura da tese, encontra-se organizada em três capítulos principais. Assim, após esta introdução, no Capítulo 1, é feito o enquadramento teórico e contextual do estudo, apresentando-se algumas das tendências atuais da formação inicial de professores e da supervisão pedagógica no contexto do estágio, assim como algumas especificidades da realidade angolana. No Capítulo 2, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada. O Capítulo 3 centra-se na apresentação e análise dos resultados do estudo. A tese termina com algumas considerações finais sobre a investigação desenvolvida, apresentando-se algumas limitações, implicações e recomendações do estudo.

Acreditamos que o estudo realizado poderá ser útil à EFP do Namibe (em primeira instância) e às escolas de aplicação envolvidas na formação dos estagiários, potenciando um crescimento sustentado do processo de supervisão no âmbito do estágio. Instituições de formação inicial de professores focadas no aperfeiçoamento da sua missão, organização e resultados terão necessariamente que se debruçar sobre o processo supervisivo e a investigação pode fornecer pistas de melhoria importantes. Ainda que existam constrangimentos devidamente identificados, será sempre possível ir caminhando para uma supervisão mais formativa e dialógica, assente em práticas cada vez mais reflexivas.

Embora este estudo se circunscreva a um contexto específico e os seus resultados não sejam generalizáveis, esperamos que represente mais um contributo e um mote para o debate em torno da supervisão do estágio em contextos de formação inicial de professores em Angola.

**CAPÍTULO 1    ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO  
ESTUDO**



## **Introdução**

Muitas das perguntas que fazemos enquanto formadores de professores e muitos dos tópicos que exploramos na investigação podem permanecer semelhantes, mas os contextos locais, regionais e nacionais em que a formação de professores é planeada, implementada, governada e avaliada mudam constantemente (Livingston & Flores, 2017). É, pois, importante contextualizarmos a investigação das práticas formativas, sendo esta uma premissa de base para o trabalho que aqui se apresenta.

Partilhamos da conceção de Perrenoud (2002) sobre os princípios básicos da formação de professores que recusam deliberadamente a geração de profissionais do ensino “elitistas ou executantes dóceis”. Ou seja, pensamos que a formação deverá favorecer o desenvolvimento de escolas dispostas a democratizar o acesso aos saberes, a promover a autonomia e o sentido crítico dos seus alunos e a inovar as suas práticas em favor da qualidade das aprendizagens.

Neste capítulo, faremos uma viagem pela formação inicial de professores, com especial atenção à supervisão do estágio pedagógico, destacando algumas das tendências atuais, visões de educação, práticas reflexivas, problemas e desafios associados. Por outro lado, daremos destaque ao contexto do nosso estudo para uma melhor compreensão das circunstâncias e da importância da investigação realizada.

### **1.1 Formação inicial de professores: tendências atuais**

Nesta secção abordamos assuntos relacionados com aquelas que serão as visões de educação e formação reflexiva de professores; destacamos alguns dos problemas e desafios inerentes à formação inicial; e ainda a temática relacionada com as competências profissionais.

#### **1.1.1 Visões de educação e formação reflexiva de professores**

Os contributos para a renovação da profissão docente emergem substancialmente a partir da comunidade responsável pela formação dos professores, bem como de consultores integrados em organizações internacionais como a Organization for Economic Co-operation and Development (OECD),

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e União Europeia (UE). A difusão dos discursos teóricos e políticos acerca da educação está a cargo destes protagonistas, o que lhes confere elevado grau de relevância. No entanto, “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2008, p.23), ou seja, a exequibilidade das mudanças que sabemos serem importantes à atuação do sistema educativo e à prática docente é muitas vezes comprometida. Há que assegurar que os professores não sejam remetidos para um plano secundário, de meros executantes de decisões políticas, mas sejam parte ativa do desenvolvimento da sua profissão (Niemi, 2008), nomeadamente porque são diversos os constrangimentos que se colocam à inovação das práticas educativas, sobretudo quando a finalidade é torná-las mais inclusivas e democráticas (IGEC, 2016; Patacho, 2011). Esta finalidade requer professores com competências de análise crítica dos contextos e de intervenção crítica sobre os mesmos, o que revela a importância de pensarmos nos professores enquanto atores do seu próprio desenvolvimento profissional e agentes de mudança: “O projeto político de democratização social através da escolarização que persiste obriga a repensar a escola e a sua organização, convida a visitar propostas de organização pedagógica alternativas e a reconstruir a escola democrática” (Formosinho & Machado, 2012, p.1). A educação pode favorecer a democracia através do desenvolvimento de projetos de aprendizagem ativa, no entanto, esta discussão completar-se-á no momento em que se olhar para essa mesma democracia “dentro das escolas” desencadeando práticas “através” da democracia mais do que “para” ou “sobre” ela (McCowan, 2009, p.79). Por outro lado, a investigação educacional poderá desvendar de que forma a escola, enquanto instituição inserida num estado de direito democrático, se compromete com propósitos humanistas através da promoção de contextos de acesso ao conhecimento e do desenvolvimento de atitudes e competências dos seus alunos, atenuando diferenças sociais e favorecendo o crescimento do sistema democrático (Menezes, 1998; Ribeiro & Menezes, 2015; Trindade, 2000).

São irrefutáveis as mudanças decorrentes da escola globalizada que se distancia do tradicional propósito de transmissão de conhecimento, mais flexível e adaptável, exigindo aos alunos a integração de valores assentes na diversidade e na individualidade (Perrenoud, 2000a). Porém, a missão desta “escola globalizada”, ainda que tentando uma gestão harmoniosa da definição de políticas educativas que legitimem a necessidade de participação e envolvimento dos alunos, padece de algumas pressões, despoletando a questão: estarão as escolas de hoje à altura do desafio? Há toda uma multiplicidade de problemáticas (por ex., o insucesso escolar, a desorganização comportamental e a disfuncionalidade dos contextos sociais) e de exigências educativo-pedagógicas/políticas que indiciam uma tarefa complexa por parte das instituições escolares, podendo estas ser até catalisadoras de indicadores de

cariz segregador e seletivo (Sarmiento, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Considerando os princípios de integridade, universalidade de ensino e igualdade social, a gestão da crise educacional deverá estar focada no reforço das práticas centradas nos alunos e na formação de professores, esperando-se que “as escolas hoje se constituam como um palco decisivo da luta político-pedagógica por dar um sentido à atividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social” (Sarmiento, 2004, p.8). Sentir que há necessidade de mudança é diferente de operar essa mudança, e por isso os professores deverão tornar-se capazes de construir uma relação educativa cada vez mais transformadora.

Uma das questões centrais à mudança educativa, e também à definição dos propósitos e estratégias da formação inicial de professores, é: qual a visão da educação que se propõe e se procura desenvolver na escola? Não haverá certamente uma resposta certa ou errada, mas sim algumas propostas que têm surgido através da literatura e que pretendemos explorar, tentando assim perceber quais os maiores desafios com que se depara a formação de professores na atualidade e a formação de professores numa realidade sociopolítica específica.

Vieira (2010b, p.26) contrapõe a uma visão da educação como *reprodução* uma visão da educação como *transformação*, respetivamente associadas a uma *pedagogia da dependência* e a uma *pedagogia para a autonomia*, conforme o Quadro 1.

A aproximação a uma pedagogia de orientação transformadora não é uma tarefa fácil, exigindo professores reflexivos cujo desenvolvimento profissional é traçado através de uma epistemologia praxeológica que promove a interrogação e a transformação da educação escolar (Vieira, 2010b, p.26; 2013). Ainda Vieira (2010b, p.31) reconhece a existência de diversos fatores de constrangimento que se podem colocar ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na promoção da autonomia dos alunos, apresentados no Quadro 2 (v. também Jiménez Raya et al., 2017), os quais colocam desafios aos professores e aos formadores de professores.

Perante este tipo de constrangimentos, será tentador, ou até compreensível, resistir aos movimentos de mudança, permanecendo os professores presos a uma tradição pedagógica de caráter transmissivo e individualista, com pressões recorrentes que instigam o cumprimento dos programas em passo acelerado, desencorajando a adoção de abordagens alternativas (Vieira, 2003).

A pedagogia para a autonomia, embora sendo uma tendência pedagógica que tem prevalecido ao longo dos tempos e que encontra em Paulo Freire um dos seus defensores máximos, é ainda pouco marcante face a outros movimentos, sendo mesmo por vezes marginalizada.

Quadro 1. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b)

	<b>REPRODUÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA</i>	<b>TRANSFORMAÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA</i>
<b>PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber</li> <li>▪ O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor</li> <li>▪ O <i>saber</i> é estático e absoluto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber</li> <li>▪ O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica</li> <li>▪ O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito</li> </ul>
<b>FINALIDADES PRIORITÁRIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a competência acadêmica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem</li> <li>▪ Ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem</li> <li>▪ Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proativa no processo de aprender</li> <li>▪ Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem</li> <li>▪ Promover a relação entre a escola e a vida</li> </ul>
<b>TRAÇOS PROCESSUAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem</li> <li>▪ Clima potencialmente autoritário e formal</li> <li>▪ Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador</li> <li>▪ Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas</li> <li>▪ Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência acadêmica</li> <li>▪ Ênfase na competição e no individualismo</li> <li>▪ Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo</li> <li>▪ Clima tendencialmente democrático e informal</li> <li>▪ Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos</li> <li>▪ Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem</li> <li>▪ Gestão colaborativa da informação e da palavra</li> <li>▪ Construção colaborativa de saberes acadêmicos, sociais e de aprendizagem</li> <li>▪ Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras</li> </ul>

Tem sido sobretudo desenvolvida no campo da educação em línguas, sendo Henri Holec (1981)<sup>3</sup> um precursor desta temática nesse campo, através da publicação do seu livro *Autonomy in Language Learning*. Esta publicação do início da década de 80 teve uma repercussão significativa numa altura em que se começava a reconhecer a importância da aprendizagem das línguas para o crescimento económico e cultural dos países. De lá para cá, vários autores têm vindo a desenvolver propostas de promoção da autonomia dos alunos na aprendizagem das línguas, mais recentemente procurando evidenciar também a autonomia do professor como condição para o desenvolvimento da autonomia do aluno (v. Little, 2007; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2017).

<sup>3</sup> Primeira publicação em 1979 em Strasbourg, pelo Conselho da Europa.

Quadro 2. Constrangimentos a uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010b)

<b>Fatores relativos ao contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores (políticos, socioculturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...</li> <li>• Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para refletir e investigar a prática...</li> <li>• Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...</li> <li>• Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como recetor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação...</li> </ul>
<b>Fatores relativos ao professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional (inicial/continua): académica, aplicacionista (não reflexiva)</li> <li>• Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento</li> <li>• Teorias pessoais relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução</li> <li>• Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento</li> <li>• Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...</li> <li>• Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o professor</li> </ul>
<b>Fatores relativos ao aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento</li> <li>• Teorias pessoais relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução</li> <li>• Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento</li> <li>• Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...</li> <li>• Biografia pessoal: fatores relativos à personalidade, condições e percursos de vida...que podem condicionar negativamente o aluno</li> </ul>

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2017, p.17-18) apresentam mesmo uma definição de autonomia comum a alunos e professores: “competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation”. Esta definição pressupõe a construção de uma escola que pretende o alcance de mais e melhores oportunidades educacionais, socialmente mais justas, estabelecendo uma posição resiliente face aos constrangimentos frequentemente encontrados nos contextos educativos (Lamb, 2008), uma escola que se quer efetivamente “genuinamente para todos - com todos os seus desafios e imperfeições” (Stecanela & McCowan, 2018, p.780).

Paulo Freire (2007) atenta sobre aquela que será uma visão democrática da autonomia na educação, não particularizando uma qualquer disciplina. O autor reflete sobre o papel do Educador, remetendo-nos para uma espécie de “mantras” do ato de ensinar, como “Não há docência sem discência, “Ensinar não é transferir conhecimento, “Ensinar é uma especificidade humana”. Na verdade, estas questões acabam por estar bem dentro da nossa consciência, ainda que por vezes enclausuradas sob a forma de tabus que deveriam já ter caducado em virtude da evolução e dos tempos. Defende-se o exercício permanente de perceber que o professor é também ele aprendiz e define-se a possibilidade



sempre presente de que aprende enquanto ensina e aprende com os seus alunos. Esta noção remete-nos para um questionamento de práticas educativas ainda de cariz autoritário: “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Oliveira, 2007, p.7). Alunos meramente espetadores da sua aprendizagem nunca serão, ainda que o ambicionem, protagonistas da mesma, ficando para trás a possibilidade da criação de relações de aprendizagem que se pretendem saudáveis e proativas: “Exige-se, de ambas as partes, um posicionamento e ação críticos face a tradições pedagógicas de teor transmissivo, num esforço de gestão colaborativa do ensino e da aprendizagem (Vieira, 2004, p.14).

Em Portugal, o modelo da *Escola da Ponte*<sup>4</sup>, de acordo com Moraes (2017), personifica a essência de uma pedagogia assente na autonomia dos alunos, numa escola enquanto espaço de cidadania democrática, crítica e participativa. Nesta escola portuguesa, os espaços de aprendizagem substituem as tradicionais salas de aula, as filas de carteiras dão lugar às mesas redondas e as “aulas” são, afinal, tempos onde os alunos deixam as disciplinas dando lugar ao que denominam de valências. Ai, os professores são orientadores educativos e trabalham em colaboração, entre si e com os alunos:

Apercebemo-nos que um dos maiores óbices ao desenvolvimento de projetos educativos consistia na prática de uma monodocência redutora que remetia os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista. Percebemos que se há alunos com dificuldades de aprendizagem, também os professores têm dificuldades de ensino. (...) Obrigar cada um a ser um outro igual a todos, é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. (Escola da Ponte, 2018)

Para os mais céticos e para os que automaticamente colocam a questão sobre que resultados advêm de um projeto com estas características, Menezes (2004) reforça “que é possível prosseguir, em simultâneo, resultados académicos favoráveis e objetivos de desenvolvimento pessoal e social junto dos alunos, tanto em termos de competências cognitivas, como em termos de dimensões afetivas”. Pacheco e Pacheco (2012, p.105-106) reiteram que no caso específico desta escola o prioritário é “(...) desenvolver em todos os elementos da comunidade educativa a capacidade de autoavaliação. Só assim cada um de nós é capaz de se realizar e de melhorar enquanto pessoa e ser social. Na Ponte, a componente da avaliação quantitativa é absolutamente marginal. É meramente formal, sem implicações no trabalho diário”.

---

<sup>4</sup> A Escola Básica da Ponte localiza-se no concelho de Santo Tirso - distrito do Porto/Portugal. É uma escola com Contrato de Autonomia, surgindo a sua celebração na sequência de todo um percurso educativo que aponta irrefutavelmente para o reconhecimento da especificidade do seu Projeto Educativo, traçado num quadro de autonomia e validando, assim, um modelo organizacional de escola pública não convencional (Governo de Portugal, 2012).

A questão que nos surge é: como será trabalhar as questões da autonomia em países considerados ainda em desenvolvimento? Qual a relevância da autonomia para um aluno enquadrado num ambiente escolar africano? Dará a pedagogia orientada para a autonomia uma resposta apropriada às “circunstâncias difíceis” das conjunturas que encontramos nesses contextos?

Tomemos como exemplo o estudo de Kuchah e Smith (2011), que relata o processo de desenvolvimento da autonomia numa turma numerosa (com mais de duzentos alunos), com recursos reduzidos, sem manuais de apoio à disciplina, numa escola do ensino secundário nos Camarões. Neste contexto particular, a adoção de princípios práticos revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em circunstâncias tão adversas como as descritas: conhecer os alunos enquanto indivíduos únicos através de estratégias de escrita criativa; negociar e definir com os alunos metas comuns através de perguntas como “O que queremos alcançar? Como vamos conseguir? Onde encontraremos os recursos de que precisamos?”; visualizar os alunos enquanto fornecedores de recursos<sup>5</sup>; e construir um relacionamento com os alunos (ainda que pareça algo epopeico em turmas numerosas) e obter o reconhecimento da escola e dos demais professores. Também Vieira (2004, p.13), a propósito do Grupo de Trabalho da Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)<sup>6</sup>, descreve aqueles que serão alguns dos traços principais de uma pedagogia para a autonomia que acabam por corroborar a visão anteriormente descrita: “sensibilidade aos contextos, flexibilidade metodológica, centração nos processos de aprendizagem e reflexividade profissional”.

No entanto, ainda que a narrativa de Kuchah e Smith (2011) forneça evidências positivas sobre a adequação de uma pedagogia para a autonomia num ambiente escolar de um país em desenvolvimento, podemos contrapor as “objeções culturais” levantadas por Sonaiya (2002, p.111), num contexto semelhante. No que concerne ao enfoque dado ao modo como se desenvolve o ensino de uma língua estrangeira na Nigéria, a autora adota uma interpretação específica e estreita do que a autonomia implica: “Autonomous instruction, as its name implies, is a method of independent language learning, unlike what obtains in a conventional setting where the learner is constrained to attend classes at given times and be taught by a teacher, in the company of other learners”. No entanto, acredita que dificilmente ocorrerão transformações nestes contextos ainda pouco permeáveis à mudança, e onde, culturalmente, o indivíduo não é privilegiado em relação à comunidade.

---

<sup>5</sup> Na EFP do Namibe foi utilizada esta estratégia em aulas de Expressão Motora por alunos da especialidade do Magistério Primário através da construção de material de apoio às aulas (Monteiro, 2012).

<sup>6</sup> Grupo de trabalho coordenado por F. Vieira desde 1997, inicialmente coordenado por docentes de Metodologia do Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho e orientado para o ensino de línguas, mas que posteriormente foi aberto à participação de professores de qualquer disciplina.

Na verdade, parece emergir uma clara dificuldade em descobrir qual a definição exata para o conceito de autonomia, muito menos uma visão única para a sua promoção, percebendo-se que cada estudo oferece contributos válidos que deverão ser úteis na compreensão desta matéria algo complexa e de difícil implementação prática (Everhard & Murphy, 2015; Fonseka, 2003). Procura-se constantemente novas maneiras de implementar a ideia ampla de autonomia, e cada nova forma parece acrescentar um pouco mais ao significado da própria ideia. A este propósito, Benson (2003) sugere que se vá para além da dimensão contextual e se considerem os múltiplos significados da autonomia, promovendo a expansão do conceito através da prática.

Numa tentativa de concretizar o significado de uma pedagogia para a autonomia na escola, Vieira (2004, p.14) e Vieira & Moreira (2011, p.13) centram-se nos papéis a adotar pelos alunos e pelos professores em ambiente de sala de aula, apresentados no Quadro 3, ainda que reconheçam que a sua operacionalização está, tal como refere Smith (2006), condicionada por desafios tanto para os alunos como para os professores, e até mesmo para o próprio contexto em que decorre a ação. O processo será tanto mais possível quanto mais se conseguir proporcionar uma atmosfera de liberdade no espaço de aula, permitindo que alunos e professores explorem de forma colaborativa várias possibilidades de aprendizagem (Jiménez Raya et al., 2017). Arnot (2006) aborda o conceito de individualização numa abordagem aos contextos educativos, considerando a importância destes e defendendo que as práticas educativas e as alterações ao currículo, ao promoverem o desenvolvimento crítico, dotam os alunos para a capacidade de analisar e avaliar a sua própria aprendizagem, conferindo-lhes igualmente a responsabilidade de melhorar o seu próprio desempenho, ainda que não assumam o controlo da natureza da sua aprendizagem nem os processos pelos quais esta decorre. Amorim (2012) defende que deverá existir um investimento significativo e a possibilidade de experimentação de caminhos menos usuais, mais ambiciosos, até mesmo criativos, e de práticas mais ousadas que promovam a valorização daqueles que são os saberes que não nasceram na escola. A escola que aqui defendemos, onde cada aluno passa uma parte significativa da sua vida, apresenta-se como um território partilhado, onde estão/serão criadas as condições necessárias à construção de identidades<sup>7</sup> e à produção de conhecimento e, numa esfera mais abrangente, ela pode representar um espaço onde se opera uma certa transformação social. A reflexão sobre as mudanças que ocorrem na esfera global, não só em termos políticos e económicos, como também no campo social, cultural, da ciência e da tecnologia, remete-nos para uma reflexão aprofundada sobre a educação.

---

<sup>7</sup> Ler Batista, Graça e Pereira (2012), Flores (2014) e Putten, Stols e Howie (2013) para uma contextualização mais aprofundada sobre o tema da identidade profissional e o contexto de estágio pedagógico.

Se o objetivo for a formação de alunos críticos e autónomos, será necessário favorecer um processo de aprendizagem emancipatório através de um ensino dialógico e ligado à experiência.

Quadro 3. Papéis pedagógicos do aluno e do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2004; Vieira & Moreira, 2011)

<b>PAPÉIS DO ALUNO</b>	<b>PAPÉIS DO PROFESSOR</b>
<p><b>1. Reflexão</b> Reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem</p> <p>Consciencialização disciplinar Relativa a dimensões do conteúdo substantivo da disciplina</p> <p>Consciencialização processual Relativa a: sentido de autocontrolo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócioafetivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didático (objetivos, atividades, materiais, avaliação, papéis...)</p> <p><b>2. Experimentação</b> Experimentação de estratégias de aprendizagem Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não pedagógicos)</p> <p><b>3. Regulação</b> Regulação de experiências de aprendizagem Regular/avaliar atitudes, representações, crenças Regular/avaliar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objetivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didático e o seu contexto</p> <p><b>4. Negociação</b> Coconstrução de experiências de aprendizagem Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a disciplina e o seu papel no currículo</li> <li>• Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia</li> <li>• Conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória</li> <li>• Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)</li> <li>• Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</li> <li>• Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</li> <li>• Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos</li> <li>• Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista</li> <li>• Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula</li> <li>• Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos</li> <li>• Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)</li> <li>• Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem</li> <li>• Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da autoavaliação)</li> <li>• (...)</li> </ul>

Reconhecemos que no contexto angolano não é muito fácil promover uma pedagogia para a autonomia. Trata-se de um contexto onde não existe, à semelhança de outros contextos subsaarianos, grande incentivo nem espaço para a reflexão profissional e para a inovação, muito por questões culturais e pelo apego à tradicional transmissão do conhecimento, em que o aluno é um recetor passivo, em que se alimenta um ciclo reprodutivo (Harber, 2012) e em que a automatização de rotinas que solucionam alguns dos problemas da prática inconscientemente se impõe. Contudo, existem

preocupações políticas claras com a melhoria da qualidade do ensino e da formação, o que revela a intenção de mudança.

Acreditamos que colocar em ação uma pedagogia de orientação transformadora exige a formação de professores reflexivos. Uma das tendências dominantes na formação inicial de professores é exatamente a atenção dada ao conceito de prática reflexiva, que surge como uma possibilidade de os professores refletirem sobre as suas práticas de ensino, “de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia” (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000, p.23). A sociedade vigente naturalmente indica que este será o caminho, onde será decisivo desenvolver a capacidade de inovar, negociar e regular as nossas práticas diárias, promovendo a construção de novos saberes através do estabelecimento de reflexões sobre as nossas experiências (Perrenoud, 2002). Para isso, torna-se necessário defender uma educação democrática que potencie a promoção de oportunidades para que todos os professores possam cultivar os seus conhecimentos baseados na reflexão (Kincheloe, 2004). Na profissão docente, ao refletirmos revemos práticas e criamos condições para momentos de análise e reconstrução das mesmas.

Na verdade, a reflexão tornou-se parte integrante da preparação dos professores em contextos de formação, não só ao nível da formação teórica necessária à compreensão do ensino, como também nas abordagens práticas indispensáveis à ação dentro da sala de aula (Beauchamp, 2015). John Dewey e Donald Schön foram percursores dentro desta conceção da formação, atentando o primeiro autor nas origens do pensamento reflexivo e o segundo na prática reflexiva. As suas ideias foram difundidas para outras áreas do conhecimento, nomeadamente no ramo da formação de professores, o que representa um contributo valioso.

Não será indicado dizer aos futuros professores como devem pensar, mas é importante que entendam que existem modos mais ou menos melhores de estruturar o pensamento e que há razões que os justificam (Dewey, 1989):

(...) el pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual en una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. (p.22)

O pensamento reflexivo permite o escrutínio das nossas crenças e é fundamental para questionar ideias pré-concebidas, evitando que julgamentos iniciais sobre um determinado assunto nos impeçam de construir novas perspetivas sobre a realidade. Será, pois, imprescindível consciencializar preconceitos no momento em que pensamos (Castañeda, 2005). Dewey (1989) tenta esclarecer o modo como pensamos, atribuindo um valor instrumental ao conhecimento e ao pensamento no processo de resolução de questões-problema concretas do quotidiano, defendendo que alguém que detenha um pensamento reflexivo terá condições para transformar contextos, nomeadamente na tentativa de tornar contextos adversos em contextos mais favoráveis.

Na formação inicial de professores, o pensamento dos estudantes, futuros professores, é marcado pelas memórias daqueles que foram seus professores. Como sublinha Uitto (2011):

Besides the teacher's gender, appearance, voice, and other bodily qualities, former students remember teachers' personal lives and their interpretations of teachers' emotions. Relationships between teachers and students varied, and it was found that teachers influenced students' lives in different ways, both during and after their school years. (p.89)

Enquanto alunos, os futuros professores trazem experiências que parecem desempenhar um papel mediador na identidade que constroem no seu início de carreira (Allessandrini, 2002; Choy, Wong, Goh & Low, 2014; Flores & Day, 2006). Como refere Formosinho (2001, p.47) “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”. Percebemos, assim, o quão fundamental será apelar à reflexão dos futuros professores, permitindo-lhes adotar ou recusar estilos de ensino ou posturas semelhantes aos seus modelos de professor, procurando inspiração para o seu próprio modelo.

O facto de a prática reflexiva tender a ser amplamente utilizada na formação de professores transporta uma série de benefícios para aqueles que a realizam. Porém, esta prática poderá estar ameaçada caso não exista um suporte constante de um “especialista” que seja capaz de fornecer ferramentas válidas e capazes de a avaliar, fornecendo indicadores de comportamentos e atitudes fundamentais a um professor reflexivo (Range, Duncan & Hvidston, 2013; Stingu, 2012). No contexto da formação inicial de professores, este especialista estará representado na figura do formador, e em contexto de estágio pedagógico será o supervisor a assumir tal função, ambos indispensáveis para provocar as mudanças necessárias, isto porque há que ter presente que a reflexão por si só não terá força suficiente que incentive os intervenientes a repensar o ensino. Este é um processo conjunto, que pode ser potenciado se existir um ambiente propício, um trabalho de equipa colaborativo onde é potenciada a reflexão individual num espaço em que as questões resultantes da prática são expostas, discutidas e originam a

construção de novos conhecimentos (Serrazina, 1999; Cardoso, Batista & Graça, 2016b). Gervais e Portelance (2009, p.79) defendem mesmo que: “If the cooperating teacher exhibits openness to the student teacher’s ideas and encourages reflection on and analysis of his practices, he will indirectly encourage the novice to develop confidence in his ability to give his opinion and to debate”.

Beauchamp (2015) admite os potenciais benefícios da prática reflexiva, lembrando que ainda existem algumas vozes críticas em relação ao entendimento do conceito e à sua operacionalização. No entanto, alerta que a mais recente literatura contém diversas recomendações e sugestões que remetem para a melhoria da capacidade de reflexão no contexto de ensino. O mesmo autor (2006, p.68, 82, 86), distingue vários tipos de processos reflexivos e fundamentos da reflexão, identificados a partir de uma análise exaustiva da literatura sobre o conceito de prática reflexiva, de onde emergiram as categorias identificadas no Quadro 4. A sua análise permite-nos compreender que a reflexão profissional se relaciona diretamente com a interpretação/reconstrução do pensamento e com ação do professor, constituindo um suporte fundamental ao desenvolvimento profissional e à mudança das práticas.

Quadro 4. Processos, objetos e fundamentos da reflexão para uma prática reflexiva (Beauchamp, 2006)

<b>Process of reflection</b>	<b>Objects of the reflective process</b>	<b>Rationales for reflection</b>
Examine	Practice	Think differently or more clearly
Think and understand	Social knowledge	Justify one’s stance
Problem-solve	Experience	Think about actions or decisions
Analyse	Information	Change thinking or knowledge
Evaluate	Theories	Take or improve action
Construct, develop, transform	Meaning	Improve student learning
	Beliefs	Alter self or society
	Self	
	Issues of concern	

Schön (1992, 2000) questiona o significado inerente à tentativa de formar um profissional para que ele se torne mais capaz de refletir sobre a própria prática. O autor defende que seria bastante útil lançar um olhar sobre as instituições de formação artística, muitas delas com longa tradição em formação profissional, apelando mesmo a um desapego dos currículos profissionais normativos do sistema universitário com vocação profissionalizante. Nessas instituições, a formação apresenta as características de um *practicum* reflexivo, centrado no “aprender fazendo”, onde os alunos dão início à prática sem antes compreenderem de forma racional essa mesma prática. Pressupõe-se que nesse *practicum* reflexivo o tutor que acompanha os alunos consiga envolvê-los num diálogo reflexivo com as situações da prática que frequentemente se desenrola em ambientes caracterizados por serem

instáveis e dotados de alguma complexidade, remetendo-os para zonas de alguma indefinição. Recorrer à observação direta e registada permite o confronto com uma realidade oculta, onde os alunos descobrem que frequentemente atuam segundo teorias diferentes das que aparentemente defendem. Esta modalidade de formação num contexto de estágio assemelha-se àquilo que Alarcão (1996) denomina de “prisma rotativo”, que fornece ao estagiário uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos problemas a ele inerentes, permitindo um confronto reflexivo entre o que é observado e o que é efetivamente vivido, conduzindo, conseqüentemente, à (re)construção de conhecimento durante a ação propriamente dita (*learning by doing*). Em suma, Schön defende que o *practicum* ou “estágio orientado” só terá efetivamente utilidade se envolver outros conhecimentos diferentes do saber escolar, recusando a ideia de que em primeira instância se ensinem os princípios científicos mais relevantes e só *a posteriori* se criem momentos de aplicação real em contextos reais.

A importância do contributo de Schön para a formação profissional foi analisada por Alarcão (1996), que atentou sobre conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor em alguns dos seus livros, agrupando-os em três temas que permanecem atuais para a formação de professores – (1) O profissional necessário para os dias de hoje, (2) a relação teoria e prática na formação, (3) a reflexão e a educação para a reflexão – e que situam Schön no movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional do professor.

O repertório do professor desenvolve-se a cada nova experiência de reflexão. Na verdade, podemos identificar elevada cadência dos atos reflexivos nas práticas diárias do professor, naqueles que serão os momentos que antecedem as aulas (definição dos conteúdos a ensinar e da estrutura da aula, estabelecimento de estratégias, determinação dos materiais a utilizar), durante as aulas (possíveis reestruturações do plano de aula; respostas a questões dos alunos; resolução de problemas) e nos momentos subsequentes. Estamos perante momentos e processos de reflexão que são considerados por Schön e retomados por Alarcão (1996): reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. O primeiro está em sintonia direta com a prática, permitindo reformulações instantâneas do que é analisado; o segundo acontece de modo retrospectivo, permitindo uma reconstrução mental da ação, uma tomada de consciência do que poderão ser algumas das crenças erróneas e uma conseqüente reformulação do pensamento; por último, o profissional pode refletir sobre os próprios processos reflexivos numa atitude metacognitiva. A reflexão apoia a interpretação dos acontecimentos observados/vivenciados e, de forma proativa, a descoberta de soluções para os problemas e a renovação de futuras atuações. Quem reflete sobre as práticas estará dotado de um poder que lhe proporcionará oportunidades de desenvolvimento profissional continuado. Existirão inúmeras



justificações para práticas não tão bem conseguidas, entre elas a parca preparação profissional em determinados aspetos do ensino, sendo por isso indispensável que o professor se envolva em movimentos reflexivos que permitem progressos no seu pensamento sobre a prática (Oliveira & Serrazina, 2002).

Ottesen (2007) estudou a reflexão na formação de futuros professores no decorrer do estágio pedagógico e identificou três modos de reflexão (1) reflexão como indução de modos de ver, pensar e agir sobre o ensino, (2) reflexão como desenvolvimento de conceitos e (3) reflexão como práticas imaginadas - transcendendo as restrições da prática. O primeiro acontece quando os orientadores de estágio, perante um determinado problema surgido antes ou após as aulas dos estagiários, fornecem soluções viáveis provenientes dos seus conhecimentos práticos, modelando maneiras de falar, pensar e agir dos seus estagiários; em segundo lugar, temos um modo de reflexão que, mais do que promover a resolução de um problema específico da prática, tem o potencial de fomentar a compreensão de conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem; o terceiro modo de reflexão tem por base, por exemplo, a análise crítica de planos de aula ou livros didáticos que apresentam práticas alternativas e que podem desencadear debates entre estagiários e orientadores de estágio, podendo influenciar de maneira convincente os seus discursos e práticas. De salientar que o autor defende que os três modos de reflexão não deverão ser tomados como níveis numa estrutura hierárquica, conduzindo a uma reflexão mais verdadeira ou, necessariamente, a uma melhor aprendizagem. Em vez disso, eles devem ser vistos como construções empiricamente desenvolvidas, em que qualquer evento reflexivo pode incluir (e geralmente inclui) diferentes modos de reflexão, tornando-se dependente de influências contextuais, bem como do próprio trabalho de diálogo entre os participantes.

Vesterinen, Toom e Krokfors (2014) questionaram-se sobre de que forma é que o conhecimento sobre as ações pedagógicas pode ser compreendido e como é que esse entendimento pode mudar ações futuras. Através da observação de gravações em vídeo das aulas lecionadas pelos estagiários, investigaram o raciocínio prático dos estagiários e o desenvolvimento do conhecimento profissional durante a prática docente. Considerando que nem todos os alunos são capazes de atingir o nível de pensamento pedagógico exigido, em virtude da tendência inata que possuem para ver as suas ações na sala de aula como estáveis e imutáveis, será determinante a intervenção dos orientadores nos momentos de reflexão. Foi perceptível que a revisão das situações de ensino *a posteriori* auxiliou os estagiários a perceberem-nas sob uma nova perspetiva e estabeleceu novos raciocínios práticos, ainda que, quando convidados a apresentar argumentos e a refletir sobre seu ensino, alguns estagiários tivessem revelado argumentos pouco desenvolvidos. Ainda que numa posição neófito, será

fundamental promover momentos de participação direta do estudante na avaliação das suas práticas, aumentando conseqüentemente os seus níveis de autonomia e confiança, não restringindo tais momentos a monólogos do supervisor que imitem o tradicional *feedback* corretivo de cariz meramente avaliativo (Cajkler & Wood, 2016), e dando voz ao professor no decorrer das suas experiências práticas (Russell & Martin, 2013). O diálogo entre supervisor e formando estabelece a base do processo de reflexão, propicia *feedback* construtivo sobre a ação e possibilita a revisão da prática (Range et al., 2013; Scott, Gentry & Phillips, 2014). White (2009) propõe que o diálogo formativo se desenvolva de acordo com os seguintes processos: interatividade, adaptabilidade, discursividade e reflexividade. Estes processos ajudam tanto o formador como o formando a obterem entendimentos compartilhados do processo de *feedback* e do papel que ele desempenha na melhoria da prática docente.

Encorajar o futuro professor para a procura de premissas que sustentem teoricamente o ensino através da indagação da prática permitir-lhe-á legitimar e discutir as suas posições, com benefícios para o processo de ensino/aprendizagem (Smagorinsky & Kinlock, 2014). Na verdade, o ensino vai muito além das atividades rotineiras que recorrem a simples metodologias pré-determinadas. O escrutínio em volta da profissão docente é cada vez maior, sendo que a sua exposição passa muito para além das paredes da sala de aula. Declarar um professor competente apenas porque possui um diploma é apenas uma parte do complexo processo da carreira dos professores. O caso finlandês apresenta algumas particularidades que merecem destaque dentro do que podemos apelidar de “boas práticas” na formação de professores. É um caso de sucesso destacado pelo “*Programme for International Student Assessment*” (PISA) da OECD e representa um processo multifacetado (Estola, Uitto & Syrjälä, 2014; Rajala, 2014; Sahlberg, 2010a, Mesquita & Roldão, 2017). As escolas onde os futuros professores realizam a sua formação prática estão integradas nas universidades<sup>8</sup>, representando uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. A este propósito, numa conferência do II Encontro Internacional Formação para a Docência, no Instituto Politécnico de Bragança, em 2017, António Nóvoa defendia este modelo reportando-se à Escola de Medicina da Universidade de Harvard, onde as aulas expositivas foram extintas, onde existe uma relação direta com os hospitais e com médicos mais experientes, e onde a aprendizagem é feita numa lógica de articulação entre teoria, prática e reflexão, num trabalho conjunto. Voltando ao caso finlandês, Estola, Uitto e Syrjälä (2014) e Rajala (2014), nas suas descrições, referem que o ensino é fortemente valorizado e representa uma profissão atrativa, sendo restrita a admissão dos candidatos às escolas de

---

<sup>8</sup>Escolas como a Viikki Teacher Training School, inserida no campus da Universidade de Helsínquia, leciona desde o pré-escolar ao ensino secundário. Estas escolas têm como propósito a formação de docentes, sendo que todas as universidades na Finlândia com formação docente têm sob a sua alçada uma ou mais destas escolas. Por norma, estas escolas possuem professores qualificados em áreas como a supervisão, desenvolvimento profissional de professores e estratégias de avaliação (Sahlberg, 2010b).

formação de professores na medida em que são submetidos a um processo seletivo rigoroso. Estola, Uitto e Syrjälä (2014) destacam, ainda, questões que nos parecem fundamentais e que vão ao encontro de ideias referidas anteriormente pelos percursos da prática reflexiva:

- O desenvolvimento contínuo do trabalho docente é promovido pela formação baseada na investigação, que oferece aos professores ferramentas para a indagação/prática reflexiva;
- Os professores são envolvidos na elaboração dos currículos, que são específicos de cada escola;
- Os exames nacionais dos alunos são a única forma de supervisão dos professores;
- No sentido de combater o abandono precoce da profissão, foi criado um sistema de *mentoring*<sup>9</sup> em grupos de pares, que incluem professores em diferentes fases de carreira.

De acordo com a revisão da literatura realizada por Boeren, Lokhtina-Antonioub, Sakuraic, Hermand e McAlpinee (2015), os professores submetidos a programas de *mentoring* (entendido como uma ferramenta de desenvolvimento profissional que consiste em processos de tutoria entre uma pessoa experiente e outra menos experiente) frequentemente reconhecem a importância da partilha com os seus pares que em tempos seguiram igual percurso, conseguindo estabelecer um olhar diferente perante o caminho a percorrer, de onde surgem novas ideias e onde os desafios da profissão são vistos sob uma lente menos “negra”. Isto significa que a formação contínua dos professores pode apoiar-se em processos de supervisão interpares, dando continuidade aos processos de supervisão vivenciados no estágio da formação inicial. No campo da formação inicial de professores, a mentoria corresponde genericamente à supervisão exercida pelo professor da escola. Neste contexto, Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors e Edwards-Groves (2014, p.155) consideram a mentoria como uma prática social que “(...) involves characteristic forms of understanding (sayings), modes of action (doings), and ways in which people relate to one another and the world (relatings) (...)”, e que pode ser categorizada em três tipos: mentoria como supervisão, mentoria como suporte e mentoria como autodesenvolvimento colaborativo. Na mentoria como supervisão, o foco do mentor é preparar os estagiários de acordo com um perfil de qualificação para a profissão e para a autonomia no desempenho da mesma; quando se considera o processo de mentoria baseada no apoio, o mentor assume uma postura potenciadora de desenvolvimento e agência do estagiário na sua prática profissional; por último, a mentoria como autodesenvolvimento colaborativo, característica do contexto de ensino finlandês, pressupõe que o

---

<sup>9</sup>A propósito do sistema de *mentoring* ver também Arnesson e Albinsson (2017); Conway, Murphy, Rath e Hall (2009); Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen e Gijbels (2015); Sempowicz e Hudson (2011) e o “*five-factor mentoring model*”.

mentor auxilie os seus estagiários a inserirem-se na comunidade profissional, num clima de igualdade dialógica coletiva e de co-aprendizagem recíproca.

Um ensino reflexivo pressupõe a colaboração profissional, mas a falta de culturas de colaboração na escola prevalece face às boas intenções e recomendações que sugerem que o desenvolvimento da profissionalidade docente estará na interação com profissionais, tanto da própria área de intervenção como de outras relacionadas, e por isso irá para além do intercâmbio direto com os alunos (Lima, 2007, p.152): “desde há algumas décadas, a prática isolada na sala de aula tem vindo a perder centralidade como modo legítimo de desenvolver a ação educativa”. Continuamos perante cenários em que prevalece o individualismo (Boa Ventura, 2013; Fullan & Hargreaves, 2000; Leite & Pinto, 2016; Martinho, 2018; Roldão, 2007), o qual promove resistências ao trabalho colaborativo. Idealmente, enquanto profissionais, deveríamos promover uma certa harmonização, combinando um trabalho de cariz mais individual com um de cariz mais colaborativo, transpondo aquelas que serão as limitações do individualismo e, concomitantemente, reconhecendo o potencial criativo do trabalho individual/coletivo no ensino (Fernandes, 2001). O estado de isolamento profissional em que muitos docentes permanecem confere-lhes uma certa proteção, no entanto, tal isolamento acaba por ser impeditivo à obtenção de *feedback* claro e significativo sobre a autenticidade/eficácia das suas práticas, que seria útil para o aperfeiçoamento contínuo do seu desempenho (Fullan & Hargreaves, 2000).

Outro cenário recorrente é acreditar-se que o estabelecimento de momentos de trabalho conjunto podem, por si só, ser considerados como momentos desencadeadores de trabalho colaborativo (Martinho, 2018, p.4): “Os professores devem sentir-se bem e à vontade no grupo, mas, se não se sentirem desafiados e provocados é porque a colaboração não está a desempenhar a sua missão”. Vieira (2002) esclarece ainda que a colaboração pode envolver elementos externos à escola e quebrar barreiras entre as escolas e o mundo académico, procurando-se delinear planos comuns baseados em inquietações e objetivos também eles partilhados, atendendo a todos os que procuram a mesma direção e buscam uma construção alicerçada numa base análoga de conhecimento e experiência. Parte da dificuldade em pôr em prática a noção de colaboração reside no fato de os próprios docentes atribuírem distintos significados ao conceito, sem a clarividência necessária sobre o nível de colaboração que pretendem atingir (Kennedy, 2011; Lima, 2002).

Não obstante, será importante atender à necessidade da figura de um mediador de todos estes processos, evitando que práticas que têm por base a ideologia de um trabalho colaborativo possam ser foco de uma perpetuação de hábitos e práticas ineficazes isentas da qualidade tradicionalmente

pretendida (Martinho, 2018). Assim, Leite e Pinto (2016) sugerem que todo o processo deverá ser acompanhado, ou pela Direção da escola ou através da liderança de alguns professores, mantendo assim a sua essência e eficácia. Ainda que não se pretenda aprofundar as questões relacionadas com a liderança, refira-se Stobart (2014, p.160), que defende líderes ousados nas denominadas *expert schools*, caracterizadas por adotarem culturas de “incentivo ao risco”, mobilizando os professores, e estes os alunos. O autor defende que estagiários devem ser incentivados e devem ter a liberdade de correr riscos no interior da sala de aula, através do seu envolvimento profundo e estímulo do pensamento próprio, como exemplo: (1) algum do tempo da aula deverá ser dedicado à aprendizagem em grupo; (2) deverá ser despendido mais tempo da aula em diálogo promotor de questões por parte dos alunos; (3) apoiar os professores que desejem fazer as coisas de forma diferente, dando oportunidade a que justifiquem os seus motivos. O supervisor de estágio pode desempenhar esse papel de liderança, fomentando e apoiando a experimentação de práticas alternativas.

No sentido de maximizar o impacto positivo das atividades de colaboração na escola é essencial que se estabeleçam estratégias que envolvam os docentes em múltiplas atividades colaborativas desenvolvidas em simultâneo, permitindo assim o aperfeiçoamento de diversos aspetos do ensino (Levine & Marcus, 2010). De salientar que, embora algumas das atividades colaborativas possam ser realizadas com sucesso em regime de *e-learning*, Kennedy (2011) demonstra a preferência dos docentes para com as atividades de colaboração face a face. Tomando como exemplo a realidade da EFP do Namibe e a sua parceria com o Programa *Saber Mais*, destacamos o trabalho realizado ao nível da docência em pares pedagógicos em algumas disciplinas, de onde emergiram progressos importantes rumo ao desenvolvimento profissional e da autonomia dos docentes angolanos.

Alguns exemplos de atividades de colaboração profissional poderão ser encontrados na investigação realizada por Forte e Flores (2017), que ilustram de que forma se estabelecem colaborações que conciliam, simultaneamente, professores e alunos, no âmbito do desenvolvimento de projetos e na elaboração e partilha de materiais<sup>10</sup>. No entanto, há que assinalar a preferência dos docentes por atividades e contextos mais específicos, alargadas no tempo, no seio de grupos de menor dimensão, em detrimento de trabalhos conjuntos de cariz mais formal e esporádico como são as comemorações/festividades/desenvolvimento de projetos, onde frequentemente a adesão é descrita como algo “forçada”.

---

<sup>10</sup> Exemplos: semana europeia”; a elaboração e realização de ações de formação contínua de professores sobre práticas de implementação da educação sexual na escola; a partilha de material didático e a partilha de testes, e a reflexão em grupo sobre o modo de melhorar o aproveitamento das turmas; colaboração com uma universidade no âmbito da orientação de professores estagiários, no contexto da profissionalização em serviço.

Em suma, a oportunidade para que exista um desenvolvimento profissional efetivo e eficaz surge no momento em que se constroem verdadeiros grupos colaborativos para além dos grandes grupos disciplinares que, por norma, estão mais focados em questões correntes (Martinho, 2018). Terão, igualmente, que ser disponibilizadas condições de trabalho que podem passar por mais tempo e espaço para que o trabalho de colaboração se possa desenvolver, tendo presente a ideia defendida por Lima (2002, p.184): “(...) a questão central não é, pois, a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos”. Manifestamente, as práticas de colaboração poderão ser tão mais lucrativas se associadas a processos investigativos ancorados em reflexões coletivas (Martinho, 2018; Roldão, 2007).

A ênfase aqui dada à colaboração profissional justifica-se pela sua importância no desenvolvimento profissional dos professores, devendo desde logo ser exercida no contexto do estágio, envolvendo sobretudo os seus atores principais: supervisores, professores em formação e alunos. Não é possível falar em formação reflexiva de professores sem valorizar uma supervisão dialógica na construção do conhecimento profissional e na renovação das práticas.

Uma formação reflexiva requer também o desenvolvimento de pedagogias de formação que promovam uma epistemologia da prática, promovendo assim a emancipação dos professores face a uma pedagogia conformista, ainda que esta seja parte de muitos contextos atuais. Com base nestes pressupostos, Vieira (2017) desenvolve uma estratégia de formação enquadrada no que designa como *pedagogia da experiência*, onde são criadas oportunidades para que os formandos desenhem, desenvolvam e narrem experiências pedagógicas de investigação-ação, e onde a autora, na qualidade de formadora, procura criar condições favoráveis à emancipação profissional. Esta abordagem implica “deslocar o núcleo da formação para o terreno da ação profissional, promovendo processos de teorização da experiência e autenticação de teorias com uma finalidade transformadora (...) que permitam aos professores compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nelas e tomar decisões (...)” (Vieira, 2009, p.39). Embora a abordagem apresentada pela autora se reporte a um contexto de formação pós-graduada de professores, ela também pode ser desenvolvida em contextos de estágio, com as devidas adaptações, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação pelos estagiários, documentados em narrativas profissionais como portefólios e relatórios de prática (v. Flores, Vieira, Silva & Almeida, 2016; Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010; Pereira & Vieira, 2017). O que se pretende com este tipo de estratégias

formativas é “soltar as amarras” dos modos convencionais de construção do conhecimento profissional, promovendo uma postura indagatória dos professores face à prática e reconfigurando os papéis pedagógicos em sala de aula, numa orientação humanista e democrática que promova a emancipação dos professores e dos alunos: “Portanto, há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.146).

No momento em que professores participam em tarefas investigativas da própria prática, podem denominar-se pesquisadores dos contextos educacionais, estando assim capacitados para revelar as estruturas que moldam as atividades escolares. Neste processo, é desenvolvida uma consciência reflexiva que lhes permite apreciar de que forma as suas perceções são moldadas pelo contexto sócio-educacional com os seus códigos linguísticos, sinais culturais e visões tácitas do mundo (Kincheloe, 2004). Reforçando esta ideia, Lytle e Cochran-Smith (1999) apoiam uma posição de professor-investigador<sup>11</sup>, assumindo que não existe a pretensão de alterar a perceção da profissão e que a investigação dos professores opera com a intenção do livre-acesso à sua experiência, podendo assim fornecer dados e perspetivas valiosas à comunidade académica e escolar sobre o ensino e a aprendizagem. Day (2001) acrescenta a necessidade de um envolvimento individual e coletivo numa reflexão sobre o pensamento, valores e contextos em que trabalham os professores, tornando-se estes investigadores individuais e colaborativos. A investigação dos professores deve ser sistemática, através de formas ordenadas de recolha e registo de informação dentro e fora da sala de aula, e intencional, na medida em que exige uma planificação com objetivos claros, essencialmente determinados pela identificação de problemas e pela busca de maior conhecimento sobre as situações educativas e sobre como as melhorar (Alarcão, 2001; Lytle & Cochran-Smith, 1999; Moreira, 2015; Ponte, 2002). Alarcão (2001, p.6) defende que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”.

Kenneth Zeichner (2008), da University of Wisconsin-Madison, uma das referências principais no movimento da formação reflexiva de professores, no início da sua carreira percebeu que muitos dos seus estudantes, apesar de tecnicamente competentes, teriam o seu foco demasiadamente direcionado para a forma como a matéria era organizada e transmitida aos alunos. Ou seja, apercebeu-se de que não eram sensíveis ao questionamento das suas práticas, descurando uma visão do ensino enquanto atividade de carácter social e moral:

---

<sup>11</sup>A noção de professor-investigador associa-se a Lawrence Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60, mantendo-se atual aos dias de hoje. Este educador inglês defende que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores (Alarcão, 2001; Ponte, 2002).

Connecting teacher reflection to the struggle for social justice means that in addition to making sure that teachers have the content and pedagogical background needed to teach in a way that promotes student understanding (rejecting a transmission model of teaching that merely promotes rote repetition), we need to ensure that teachers know how to make decisions on a daily basis that do not unnecessarily limit the life chances of their pupils, that they make decisions in their work with greater awareness of the potential political consequences of the different choices that they make. (p.546)

Zeichner (2009, p.182), em forma de alerta, agrupou um conjunto de questões que, no seu entender, podem condicionar/iludir o desenvolvimento profissional reflexivo dos professores. Isto é, no momento em que se analisa a forma como as ideias de reflexão/professor reflexivo têm vindo a ser introduzidas em programas de formação inicial, observa-se frequentemente: um descurar de teorias/experiências integradas nas práticas do professor(es), replicando-se práticas por si só; um desprendimento para com as questões curriculares, limitando as reflexões apenas às questões pedagógicas e de organização da sala de aula, onde frequentemente se ignoram os contextos sociais em que a prática ocorre; pouco estímulo à reflexão para além da conjuntura individual. Na mesma linha de pensamento, Flores (2017, p.4) sublinha a necessidade de ultrapassar uma visão restrita do currículo e do profissionalismo docente, por vezes presente na formação de professores, alertando para a “didatização da formação, com ênfase no conteúdo e na didática”, componentes importantes mas não suficientes para se ser professor. Ademais, espera-se alguma evolução naquele que é o posicionamento do professor face à sua missão, reclamando-se uma atuação que vá para além do linear consumo do currículo, podendo este participar enquanto agente de desenvolvimento do mesmo.

São diversificados os modelos de formação de professores conceptualizados por variadíssimos autores com fundamento em perspetivas de teor positivista, fenomenológico e crítico (v. Jacinto, 2003). Relembramos a perspetiva de Roldão (2017, p.193), que defende os modelos de formação “como teorizações de referência utilizadas e mobilizadas na formação, segundo uma lógica contextual e adaptativa”, considerando inadequado privilegiar um modelo de formação em detrimento de outro, considerando a complexidade e o cariz mutável inerente ao processo de formação de professores. Pela sua relevância no âmbito do contexto do presente estudo destacamos dois modelos. Por um lado, o modelo tradicional<sup>12</sup> (Zeichner, 1983), que de acordo com Tardif et al. (2000, p.19) implica uma formação “concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes que de seguida os (iam) utilizar na sua prática”.

---

<sup>12</sup> Este será o modelo que vigora na EFP do Namibe.



Neste modelo, percebemos a não inclusão dos formandos em tarefas investigativas e o distanciamento entre o contexto académico e o contexto escolar, pelo que se perpetua a promoção da transmissividade em vez de se gerar um processo transformativo (Formosinho, 2014). Diríamos que no contexto angolano ainda predomina este modelo de formação. Por oposição ao modelo tradicional anteriormente descrito, Mesquita e Roldão (2017) destacam aquele que reflete um movimento de orientação social oriundo do pensamento de John Dewey (2002), em que a formação é pensada e orientada para a reflexão e a resolução de problemas, e que assenta em muitas das ideias já apresentadas anteriormente. Será importante salientar que a adoção de uma perspetiva transformadora na formação de professores implica, necessariamente, uma visão multifacetada do conhecimento profissional e das condições necessárias à sua (des/re)construção, como a que nos é apresentada por Vieira (2009, p.37-38) e reproduzida no Quadro 5 (v. também Vieira & Moreira, 2011, p.21).

Quadro 5. Conhecimento profissional e processos para a sua (des/re)construção (Vieira, 2009)

<b>O conhecimento profissional é...</b>		<b>E a sua (des/re)construção pressupõe...</b>
<b>Prático/ Normativo E Teórico/Reflexivo</b>	Multireferenciado (substância)	Explicitação e confronto de quadros de referência
	Plurimetodológico (sintaxe)	Escrutínio da opinião
	Plurifacetado (morfologia)	Formulação de questões e construção de problemas
	[caleidoscópico]	Recurso e metodologias diversificadas na busca de respostas
		Identificação de obstáculos epistemológicos/razões da não-compreensão e da inércia
		Valorização de diversas formas de conhecimento
		Complexificação da visão da realidade
<b>Autobiográfico e Local</b>	Bem privado	Respeito pelo conhecimento de cada um
	Indissociável do eu e da sua experiência	Focalização no auto-(des)conhecimento e na ação pessoal
	Situado	Análise crítica dos contextos de ação
	Identitário	Reposicionamento do eu
<b>Socialmente construído</b>	Bem público	Coletivização e democratização das formas de conhecer
	Relacional	Diálogo crítico e comprometimento com o outro
	Inscrito em formas de coexistência	Sentido do individual no coletivo
	Inscrito em formas de linguagem	Reconfiguração do eu na relação com o outro
		Descoberta do poder da linguagem
<b>Ideologicamente determinado e determinante</b>	Conservador/ Opressivo e	Desocultação das forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a ação
	Transformador/ Subversivo/	Construção de teorias práticas razoáveis (complexas, consistentes, mutáveis, socialmente relevantes)
	Libertador	Construção de alternativas re(ide)alistas (não ingênuas)
<b>Moral</b>	Valorativo	Explicitação dos valores subjacentes ao pensamento e à ação
	Dicotomizador	Escrutínio e superação de dicotomias
<b>Incerto</b>	Parcial	Posicionamento crítico e confronto de perspetivas
	Provisório	Instauração da dúvida como método
	Exploratório	Interrogação do tácito/certo e tolerância da ambiguidade
	Baseado na esperança	Imaginação da <i>possibilidade</i> (entre o que <i>é</i> e o que <i>deve ser</i> )
		Orientação para a plenitude aceitando a incompletude

Considerando a natureza multifacetada do conhecimento profissional e os processos necessários à sua (des/re)construção, será fundamental desenhar pedagogias de formação como *transformação*. No relatório de um projeto sobre pedagogia universitária, Vieira et al. (2002, p.39), rejeitando uma visão transmissiva da educação no ensino superior, definem a qualidade da pedagogia como “(...) a finalidade e o processo de transformação dos alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes (...) [e] intervenientes críticos na melhoria da racionalidade e justiça dos contextos em que (inter)agem”. Esta definição originou a definição de oito princípios pedagógicos que supõem uma visão do professor universitário enquanto prático reflexivo, sintetizados no Quadro 6 (Vieira et al., 2002, p.39-40).

Quadro 6. Princípios Pedagógicos de Qualidade da Pedagogia (Adaptado de Vieira et al. 2002)

<b>Princípios</b>	<b>Descrição</b>
<b>Intencionalidade</b>	Formação de âmbito científico, técnico profissionalizante, cultural, pessoal e social.
<b>Transparência</b>	Explicitação: dos pressupostos e finalidades das atividades realizadas; dos métodos e critérios de avaliação adotados.
<b>Coerência</b>	Coerência entre: as atividades e os pressupostos e finalidades da formação; as atividades e a natureza dos conteúdos disciplinares; as atividades, os métodos e os critérios de avaliação adotados.
<b>Relevância</b>	Adequação das atividades à diversidade dos alunos; integração da experiência anterior dos alunos na construção de novas aprendizagens; construção de uma visão integrada das diferentes disciplinas do currículo.
<b>Reflexividade</b>	Reflexão crítica sobre: os pressupostos e finalidades das atividades realizadas; os conteúdos disciplinares; os métodos e critérios de avaliação; a importância das disciplinas no currículo; a relação entre o currículo e os contextos profissionais. Avaliação formativa e contínua das aprendizagens.
<b>Democraticidade</b>	Sentido de justiça; respeito pela diferença; liberdade de pensamento e expressão; debate de ideias; desenvolvimento de comportamentos de cooperação.
<b>Autodireção</b>	Intervenção dos alunos na definição de objetivos e planos de trabalho; desenvolvimento de capacidades de autoavaliação; incentivo à vontade de aprender; desenvolvimento da autoestima.
<b>Criatividade/Inovação</b>	Construção: de interpretações pessoais do conhecimento e da realidade e de uma visão aberta do conhecimento e da realidade; Desenvolvimento: de capacidades de pesquisa e resolução de problemas; de capacidades de compreensão dos contextos profissionais; de capacidades de intervenção nos contextos profissionais; e desenvolvimento de uma atitude de abertura à inovação.

Estes princípios podem ser aplicados no campo da pedagogia de formação de professores, assumindo especial relevo os princípios da relevância, reflexividade, democraticidade, autodireção e criatividade/Inovação, que segundo os autores são aqueles que maior potencial transformador apresentam, supondo uma prática formativa diretamente relacionada com os formandos e contextos

profissionais, que seja promotora do pensamento crítico, da participação, da autonomia e da intervenção crítica.

No entanto, Muñoz, González e Entrena (2018) na sua mais recente investigação sobre formação docente, concluem que os conteúdos de cursos de formação de professores continuam demasiadamente focados nas metodologias e menos nos momentos de análise, observação, reflexão, avaliação das práticas e no estímulo das práticas colaborativas entre pares.

Percebemos, então, que será determinante que os programas de formação inicial de professores e, no seu seio, as práticas de formação em estágio, assentem em pressupostos de uma formação reflexiva, sendo que a exequibilidade dos mesmos só será conseguida se e quando a prática profissional deixar de ser vista como uma “mera aplicação de teorias elaboradas à parte” e o professor começar “a poder refletir sobre a sua prática de ensino” (Mesquita & Roldão, 2017, p.21).

### **1.1.2 Alguns problemas e desafios da formação inicial de professores**

Ao longo dos tempos, tem-se procurado estabelecer um consenso em torno dos princípios que devem orientar os programas de formação de professores. No entanto, ainda que a literatura a nível internacional seja densa em contextualizações sobre o estado da educação, e sobre o que/como os novos professores devem aprender durante o seu processo de formação, também apresenta uma visão crítica e alguns desafios que se atravessam no caminho das instituições de formação e que têm condicionado fortemente a qualidade dos programas vigentes. Sublinhamos aqui alguns dos problemas e desafios documentados na literatura, embora mais adiante voltemos a esta questão por referência à formação de professores no contexto angolano.

A articulação entre teoria e prática vem sendo alvo de escrutínio e inquietação ao longo dos anos (v. Arnesson & Albinsson, 2017; Alarcão, 1996; Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Flores, 2017; Flores, Vieira & Ferreira, 2014), parecendo mesmo um assunto sem uma resolução à vista. Urge compreender a existência da interseção do conhecimento académico com a experiência prática, ou seja, que o que foi ensinado é naturalmente recontextualizado em ações práticas, enquanto que, ao mesmo tempo, as experiências práticas produzem uma nova compreensão do que é ensinado (Ottesen, 2007). Reiteramos assim, a crença de que a teoria e a prática são indissociáveis e que são um caso de clara interdependência, ainda que os programas de formação assentem, frequentemente,

numa visão aplicacionista da formação. A este propósito, Roldão (2008) atenta sobre o contributo de Schön, que:

(...) clarifica a indissociabilidade do conhecimento profissional relativamente à prática profissional que lhe corresponde. No essencial Schön abandona a ideia aplicacionista muitas vezes associada à expressão “relação teoria/prática” - concebendo o conhecimento teórico como prévio e posteriormente “aplicável” à prática - para salientar a prática como elemento chave da própria produção de conhecimento profissional mediante dispositivos de reflexão/construção, associados à natureza singular e imprevisível do agir profissional e das questões que dele emergem. (p.43)

É neste sentido que Darling-Hammond (2006, 2013) sublinha a importância da análise de casos, assim como a realização de estudos de caso, como estratégias valiosas de articulação teoria-prática, que frequentemente implicam o recurso a narrativas profissionais (como objeto de análise ou produzidas a partir da experiência):

It is worth noting that many professions, including law, medicine, psychology, and business, help candidates bridge the gap between theory and practice - and develop skills of reflection and close analysis - by engaging them in the reading and writing of cases. Many highly successful teacher education programs require candidates to develop case studies on students on aspects of schools and teaching, and on families or communities by observing, interviewing, examining student work, and analyzing data they have collected. (2006, p.9).

Retomando a temática das narrativas profissionais, que “podem potenciar uma pedagogia de experiência” (Vieira, 2013, p.599), ainda que nem sempre consensual na formação de professores, há que destacar a ideia de Shulman (1992, p.21), que sugere que a ponte tão desejada entre a teoria e prática pode ser feita através de “casos de ensino” na medida em que estes “têm sempre uma narrativa associada, uma história, um conjunto de eventos que se desenrolam ao longo do tempo em um determinado local”. O conteúdo e o processo não devem ser analisados de forma dissociada pois ocorrem simultaneamente, pelo que devem ser tidos em conta pelos futuros professores bem como pelos seus orientadores.

A desarticulação entre teoria e prática surge em diversos estudos como uma fragilidade dos programas de formação (Cabaroglu, 2014; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher 2015; Korthagen, 2016; Morrison, 2016; Perrenoud, 2002). No contexto português, num estudo elaborado por Flores et al. (2014) relativamente ao estágio dos mestrados em ensino, os estagiários inquiridos no final do ano letivo apontaram pontos críticos em relação ao funcionamento do estágio. Em destaque surge a

sobrevalorização da componente teórica, o que é visto como pouco útil para as práticas nas escolas, e a desarticulação dos seminários/módulos de formação entre si e com a prática, sugerindo uma falta de coordenação interdisciplinar. Num estudo também sobre o estágio, mas no contexto moçambicano, Camuendo e Simbine (2017), concluíram que o processo de supervisão tinha um cariz com grande pendor técnico-didático e que a ação do supervisor era pouco direcionada para a construção de competências profissionais do estagiário e mais para a transmissão de conteúdos. Aqui, os professores em formação também mencionaram a parca presença dos supervisores e o escasso acompanhamento da planificação, execução e análise de aulas. Este cenário será bem mais recorrente quanto se desejaria, pelo que Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005) defendem que, se pretendemos formar professores realmente eficazes, têm de ser criadas as condições para que eles mobilizem e reconstruam os conhecimentos adquiridos, trabalhando em colaboração com outros professores que os auxiliem e orientem, usando textos/materiais que suportem uma aprendizagem que se quer refletida.

Num artigo sobre a educação dos professores do século XXI, Darling-Hammond e Bransford (2005, p.11) apresentam uma configuração do conhecimento a ser adquirido pelos professores, apresentada na Figura 1. Sinteticamente, observa-se um cruzamento de três áreas de conhecimento – conhecimento dos alunos e do seu desenvolvimento em contextos sociais; conhecimento do conteúdo e das finalidades do currículo; conhecimento sobre o ensino.

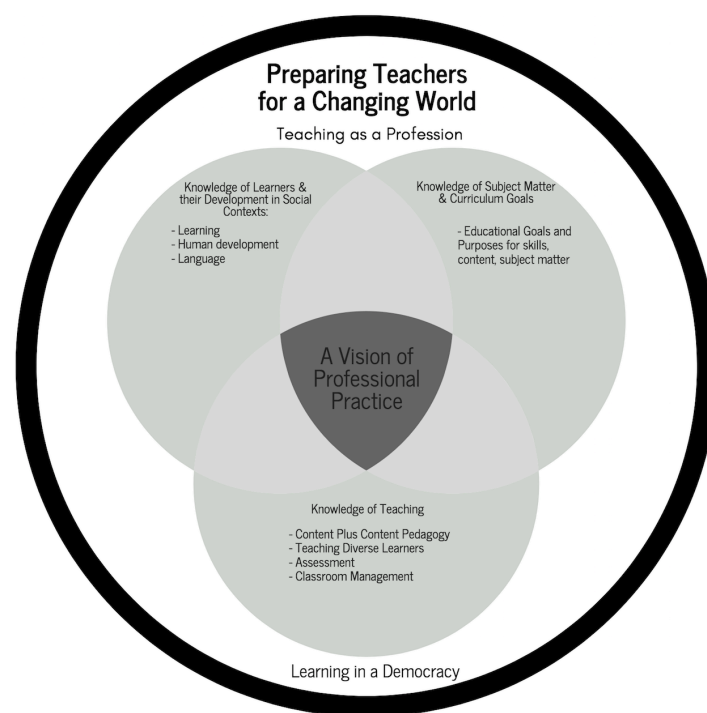


Figura 1. Construção do conhecimento profissional (Darling-Hammond & Bransford, 2005)

É na interseção destas áreas de conhecimento que o (futuro) professor desenvolve uma visão da prática profissional, entendendo-se o ensino como uma profissão numa sociedade em constante mudança e assente em valores democráticos. Neste contexto, o conhecimento teórico é articulado com o conhecimento dos contextos educativos e com a experiência educativa, dando origem a teorias práticas, ou seja, teorias pessoais dos professores que decorrem, em grande medida, da reflexão sobre a experiência, e que influenciam o modo como ensinam. Assim, podemos ver a formação de professores como um processo de (re)construção das suas teorias acerca da escola, do currículo, do ensino e da aprendizagem.

O segundo problema da formação de professores no qual atentamos reporta-se à relação entre as instituições de formação e as escolas, e também aqui se tem verificado um certo diferendo que não é alheio à dicotomia teoria-prática, na medida em que as instituições de ensino superior são tradicionalmente vistas como lugares de produção de teorias para serem aplicadas no terreno das práticas – as escolas. Nóvoa (2017, p.1116), defende mesmo a criação de um espaço híbrido onde escola e instituições de formação de professores colaborem sustentadamente “na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Assim, superar tal dicotomia também significa consolidar e reajustar as parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas, parcerias essas muitas vezes desiguais, em que as primeiras frequentemente mantêm muito controle sobre todo o processo, e a escola é remetida para um plano secundário, não sendo entendida como o local adequado para a aprendizagem relevante de como ensinar (Day, 2001; McCulloch, 1993; Perrenoud, 2002; Zeichner, 2010). No contexto português, Flores (2017) aponta mesmo para uma espécie de ausência de colaboração entre as instituições formativas, que frequentemente delegam no estagiário, mesmo que de forma não intencional, a dura tarefa de estabelecer a conexão entre os seus conhecimentos e a *práxis*. Flores et al. (2014, p.14) referem que este fosso é reforçado pelo facto de ainda existir uma espécie de divórcio “entre quem pensa e quem pratica a educação”, descurando-se por vezes um certo conflito interno gerado e pelo qual alguns estagiários passam, que só é superado no momento em que o papel de “professor” se sobrepuser ao papel de “estudante” (Fantilli & McDougall, 2009).

No âmbito de um estudo que pretendeu caracterizar a relação entre a universidade e a escola em 5 países (Inglaterra, França, Alemanha, Holanda e Suíça), Maandag, Deinum, Hofman e Buitink (2007) usaram um quadro de referência de 5 modelos de colaboração definidos por Buitink e Wouda (2001):

- *Modelo A - work placement model:* a escola tem o papel de anfitriã e existe um orientador experiente da instituição treinado pela universidade que faz o acompanhamento dos estagiários. As restantes atividades de formação são feitas na instituição de ensino superior;
- *Modelo B - co-ordinator model:* variação do Modelo A, em que a escola assume total responsabilidade pela supervisão dos estagiários, com supervisores experientes;
- *Modelo C - partner model:* a escola é parcialmente responsável pelo currículo do curso. Além de formar o professor estagiário, também fornece orientações aos seus professores, sendo que a instituição de ensino superior apenas fornece instruções sobre os conteúdos que devem ser ensinados e acompanha o progresso dos estagiários;
- *Modelo D – network model:* a escola possui um responsável que lidera uma equipa interna de formação de professores, sendo que esta é parcialmente responsável pelo currículo do curso. A instituição de ensino superior está em estreita colaboração com a escola, mas tem como principais tarefas o desenvolvimento de teorias, pesquisas e métodos de ensino e o acompanhamento dos progressos dos professores estagiários;
- *Modelo E - training school model:* toda a orientação é feita pela escola, sendo que a instituição de ensino superior funciona unicamente como uma instituição de apoio para a formação dos formadores da escola e que se responsabiliza pelo desenvolvimento de métodos de ensino.

Em Portugal, como em Angola, quando pensamos nas parcerias entre as escolas e as instituições de formação, elas aproximam-se do primeiro modelo, uma vez que as escolas acolhem os estagiários e as orientações acerca do processo formativo são definidas nas instituições de formação, mas também do terceiro modelo, uma vez que o papel dos orientadores das escolas é decisivo na formação pelo acompanhamento previsto e pelo facto de os estagiários desenvolverem a sua atividade letiva em turmas dos orientadores. Corroborando as ideias de Zeichner (2010), existem por vezes lacunas operacionais dentro destas relações de parceria, nomeadamente ao nível da coordenação interinstitucional. Frequentemente, os orientadores das escolas estão pouco familiarizados com os modelos de formação das instituições de ensino superior e, por sua vez, os supervisores destas instituições têm poucos contactos com as escolas.

Esta reflexão remete-nos para o último problema identificado, a falta de articulação investigação-ensino, também ele relacionado com uma conceção das escolas como lugares alheios à investigação, a qual pertence às instituições de ensino superior, e à conceção do professor enquanto técnico de ensino. Mas como operacionalizar essa articulação?

Flores (2017), destaca o modelo de formação finlandês como sendo exemplar no âmbito dos modelos de formação baseados na investigação, onde existe a promoção gradual com o contexto real da prática. Aqui, os problemas emergentes da experiência *in loco* são investigados e é feita, conseqüentemente, a sua teorização/reflexão. A promoção da articulação entre investigação e ensino é possível quando aproximamos a prática pedagógica da investigação-ação, sendo que a análise de casos de ensino, uma vez mais, poderá ser potenciadora de mudanças relevantes quando temos aprendizes incentivados “à exploração da pedagogia como um espaço dialógico, onde a voz dos alunos se amplia à medida que o professor cria oportunidades de reflexão, negociação e autodireção na aprendizagem” (Vieira, 2013, p.788). Helyer e Kay (2015) propõem-nos um exercício que visa auscultar o sucesso ou insucesso de uma experiência através de um breve escrutínio que nos conduzirá a uma reflexão prática e nos permitirá perceber de que forma uma dada experiência e os seus resultados provocam algum tipo de efeito naquela que será a nossa ação enquanto docentes formadores de professores. As questões colocadas no formulário elaborado indicam o que realmente aconteceu durante a prática, que resultados foram obtidos, se existiu sucesso na ação, se foi aprendido algo durante o processo, e se haverá a necessidade de mudança dos métodos utilizados e dos pensamentos após a avaliação da mesma. Este tipo de reflexão permitir-nos-á, enquanto docentes e formadores/supervisores, não só estabelecer estratégias e abordagens futuras, como também aperfeiçoar outras bem sucedidas. A formação de profissionais reflexivos a partir da investigação das suas práticas promove a valorização da já referida epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional, mas é importante que essa investigação se direcione a uma educação mais humanista e democrática, em que se observa uma atribuição de maior responsabilidade aos alunos na aprendizagem, tornando-os alunos mais produtores do que aquisitores de conhecimentos, através de atividades que promovam a argumentação, a tomada de decisão e a resolução de problemas (Byman et al., 2009). A este propósito, Freire (2009) defende que:

O foco do ensino por investigação, na sala de aula, incide naquilo que os alunos fazem e não somente naquilo que o professor faz ou diz, o que exige uma mudança de um ensino mais tradicional para um ensino que promova uma compreensão abrangente dos conceitos, o raciocínio crítico e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas. (p.105)

Byman et al. (op. cit.), num estudo sobre o impacto de uma abordagem de ensino baseado na investigação na formação de professores, comprovam que os formandos se tornam extremamente recetivos a essa metodologia. No contexto português, e tomando o caso da Universidade do Minho,



existe uma longa experiência de recurso à investigação-ação no estágio de futuros professores de línguas estrangeiras, iniciada em 1995 (v. Moreira et al., 2010), posteriormente estendida a todos os mestrados em ensino pós-Bolonha (v. Flores et al., 2014; Flores et al., 2016; Vieira, Flores, Silva & Almeida, 2019). A avaliação dessa experiência revela as potencialidades da articulação investigação-ensino na formação reflexiva dos futuros professores e na promoção de uma educação centrada nos alunos, embora a integração da investigação no estágio também coloque dilemas e provoque resistências, nomeadamente, por contrariar práticas mais convencionais e exigir uma reconfiguração do papel dos supervisores e dos estagiários. É importante sensibilizar e preparar os estagiários para este tipo de abordagem, mas também formar os supervisores e orientadores das escolas que não estejam familiarizados com ela.

Para além dos problemas identificados, sublinhamos de novo as dificuldades inerentes à mudança pedagógica nas escolas e os fatores que podem limitar a promoção de uma pedagogia para a autonomia (v. Quadro 2 acima), o que pode reduzir o potencial transformador da formação e, em particular, da supervisão pedagógica em estágio. Um dos problemas apontados nos estudos acima referidos acerca do modelo de estágio da Universidade do Minho é exatamente a preocupação, veiculada por alguns supervisores da instituição de formação, com o peso da tradição escolar face às intenções de inovação presentes nos projetos dos estagiários.

Em suma, os programas de formação de professores deveriam criar oportunidades que permitissem aos seus estudantes experienciar modelos de ensino e de desenvolvimento profissional que sejam transformadores, para os seus alunos e para si próprios. De acordo com Mesquita e Roldão (2017, p.28), uma abordagem de cariz mais tradicionalista/artesanal pode ainda vigorar em alguns programas de formação, nomeadamente através de práticas de alguns formadores cujo ensino é “livresco, baseado na aprendizagem de conteúdos e sustentado muito na memorização”, podendo reduzir o processo de ensino-aprendizagem “a um processo de apropriação de informação” de clara “inutilidade social” (Trindade, 2000, p.54).

A superação deste tipo de formação coloca desafios importantes às instituições. Flores (2017) enumera alguns dos desafios no universo da formação de professores em Portugal, mas que nos parecem ser transversais a outros países, até mesmo no panorama angolano aqui em estudo. Estes desafios devem por isso ser considerados rumo a uma formação de professores cada vez mais sustentada na exigência e qualidade pretendidas. A autora refere os seguintes aspetos (2017, p.15): o papel e a formação dos formadores de professores, refletindo sobre quem realmente são, como operam, que características devem possuir; a pedagogia da formação e o desenvolvimento da

identidade profissional, procurando-se encontrar e perceber o verdadeiro significado de ser professor; a “literacia investigativa”, assumindo-se a investigação como eixo estruturante da formação; a consideração das dimensões ética, social, cultural e política da formação de professores; um entendimento da formação como um processo continuado de (re)construção do profissionalismo docente, também corroborado por Sachs (2015), que defende que instituições de ensino e os professores devem sustentar e validar as suas práticas através de práticas investigativas. Este princípio deverá estender-se às instituições de formação, nas quais devem ser investigados os modelos que praticam. Essencialmente, a investigação nas escolas e nas instituições de formação visará a melhoria do sistema educativo no seu todo: “(...) developing the capacity of teachers, schools and colleges, and education systems as a whole to self-evaluate and self-improve, through an ongoing process of professional reflection and enquiry” (BERA-RSA, 2014).

García (1999, p.27), por sua vez, destaca oito princípios que devem ser considerados no processo de formação docente: (1) ser um processo de desenvolvimento profissional contínuo; (2) contemplar os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; (3) interagir com o desenvolvimento organizacional da escola; (4) dinamizar a articulação dos conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica; (5) promover a relação entre a teoria e a prática; (6) promover uma interligação entre o conhecimento do conteúdo e a forma como este é transmitido; (7) contemplar o princípio da individualização como elemento preponderante de qualquer programa de formação; (8) dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. Estes princípios deveriam informar o currículo de formação de professores e, portanto, as práticas supervisivas que no seu seio são desenvolvidas, sendo importante compreender também os fatores que dificultam a sua concretização e definir medidas necessárias à superação de dificuldades.

### **1.1.3 Competências profissionais e formação de professores**

A formação inicial de professores vê-se obrigada a responder às exigências do ensino e da sociedade em geral, exigindo aos formadores e formandos competências com um grau de complexidade e diversidade cada vez maior (Flores, 2017; Mesquita, 2015), tornando-se este assunto um tópico central no discurso das políticas educativas (Caena, 2015). A questão da qualidade do ensino, da aprendizagem e das escolas coloca em evidência a necessidade de fixar o que necessitará um bom

professor para desempenhar a sua missão de formar cidadãos ativos e trabalhadores do século XXI (Schleicher, 2011).

Estaremos nós conscientes do verdadeiro significado de competência, ou estaremos recorrentemente a confundi-la com conhecimento? Na verdade, o que distingue os profissionais na sua prática não serão os seus conhecimentos, mas sim a capacidade de usá-los adequadamente em situações específicas e saber como agir de forma eficaz e sustentável (Boterf, 1999, 2003). Assim, as competências do professor integram o seu conhecimento dos contextos educativos, dos currículos, das matérias que ensinam e dos métodos para as ensinar, mas implicam também capacidades de ação educativa, uma ação que deve ser situada e refletida, e, ainda, um conjunto de valores, convicções e atitudes que influenciam essa ação. Quando instigamos uma compilação de quais as competências a adquirir pelos professores na sua formação, apercebemo-nos de que existem diferenças entre o que se propõe em distintos países, não existindo um consenso generalizado, até porque as prioridades da formação de professores não se dissociam dos contextos políticos, sociais e culturais em que são definidas.

No âmbito do Processo de Bolonha, foi desenvolvido o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior (QQ-EEES)<sup>13</sup> em 1999, e, paralelamente, a comissão europeia, em 2005, desenvolveu o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para a Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo que, após a análise dos dois documentos, percebemos que apesar de apresentarem formulações distintas, são semelhantes no seu conteúdo (Comissão Europeia, 2008, 2009; Lourtie, 2009). Ambos abrangem um vasto leque de aprendizagens e foram concebidos para melhorar a transparência relativamente às qualificações na Europa, pretendendo garantir a qualidade do ensino; promover a mobilidade do mercado geográfico e laboral, bem como a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2008, 2009). No seu âmbito, surgem diferentes formas de categorização de competências. Por exemplo, o QEQ apresenta 8 níveis de qualificação descritos em termos de resultados de aprendizagem: conhecimentos, aptidões e competências (Comissão Europeia, 2008). Neste documento (p.11), os conhecimentos são descritos como o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem, podendo ser teóricos ou factuais. As aptidões são descritas como capacidades de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas, podendo ser cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos). Assim, as competências residem nas capacidades comprovadas de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de

---

<sup>13</sup> Framework for Qualification in the European Higher Education Area

estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal, implicando responsabilidade e autonomia.

Caena (2015, p.24), numa reflexão sobre quadros de competências de professores no contexto europeu, indica a necessidade de uma visão convergente das políticas de ensino respeitantes às competências e ao papel central que desempenham na profissão docente, defendendo a existência “de uma visão holística, dinâmica e orientada para os processos daquilo que são as competências dos professores, baseada na investigação, nas políticas em destaque e na aprendizagem entre pares”. A Comissão Europeia<sup>14</sup> (2013) defende que a qualidade do professor está indiscutivelmente no topo da agenda das políticas educativas e que é urgente entender as melhores formas de apoiar o desenvolvimento de competências dos professores rumo ao alcance de melhores resultados de aprendizagem. Os professores deverão por isso estar munidos de competências e usá-las para operacionalizar as adaptações e inovações necessárias. Estes processos incluem a adoção de uma atitude que se pretende crítica e fundamentada, que responda aos objetivos e respetivos resultados dos estudantes, buscando novas evidências (dentro e fora da sala de aula) e um diálogo profissional que permita o ajuste das práticas. No entanto, assumindo que o ensino é muito mais do que uma tarefa, e que envolve valores/pressupostos sobre a educação, a aprendizagem e a sociedade, a conceção de “competências docentes” pode sempre variar dependendo do contexto em que se insere. Tardif (2013) reconhece que:

(...) dizer a um professor “que ele sabe ensinar” é, antes de tudo, um julgamento normativo com base em determinados valores sociais e educativos. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes” ou de “competências” que poderiam ser descritos e encerrados num livro (...). (p.568)

Embora não exista um consenso generalizado acerca das competências do “bom professor” e, portanto, das competências a desenvolver nos cursos de formação inicial de professores, a literatura especializada fornece-nos algumas orientações. Perrenoud (2002), adotando uma perspetiva prática do que será efetivamente “uma competência”, e seguindo a mesma linha de pensamento de Tardif, define-a como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos – saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio – para enfrentar uma determinada situação. Nesta base, Perrenoud (2000b, p.14) apresenta um inventário, que defende não ser definitivo nem exaustivo, onde destaca 10 famílias de competências que considera adequadas à realidade vigente do trabalho docente: (1) Organizar e dirigir

---

<sup>14</sup> European Commission (2013).

situações de aprendizagem; (2) Administrar a progressão das aprendizagens; (3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (5) Trabalhar em equipa; (6) Participar da administração da escola; (7) Informar e envolver os pais; (8) Utilizar novas tecnologias; (9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (10) Administrar a sua própria formação contínua. Boterf (2003), apesar de direcionar o seu foco para a competência profissional de forma genérica e não se direcionar especialmente à educação, também admite que a competência tem por base uma combinação de recursos – saber-fazer, aptidões, experiências, etc. – que permitem ao profissional saber agir em situações mais ou menos complexas, apresentando uma noção contextualizada de competência, em que o conceito é perspectivado como uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, obrigando a uma coordenação de operações e não à sua aplicação de forma isolada. Por sua vez, Cano (2005) faz uma distinção entre uma visão mais restrita de competência – mais tecnicista e circunscrita ao âmbito disciplinar – e uma visão mais ampla, em que a competência está associada a um conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada, e mais centrada na reflexão sobre a prática.

Num estudo recente de revisão de quadros de referência onde se definem competências profissionais dos professores, provenientes de 10 países (não só europeus) e recolhidos em documentos oficiais e páginas web de ministérios da educação, Mohamed, Valcke e De Wever (2017, p.157) identificam um conjunto de 11 competências que se propõem como um quadro de referência *internacional*, defendendo que devem ser integradas e praticadas nos currículos de formação, e também modeladas pelos próprios formadores nas suas práticas formativas:

- C1. Knowledge of curriculum and subject matter,
- C2. Instructional planning and strategies,
- C3. Effective use of teaching materials and technologies in facilitating students' learning,
- C4. Commitment to promoting the learning of all students,
- C5. Managing students and learning environment,
- C6. Knowledge of diverse students, including special needs, and how they learn,
- C7. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils,
- C8. Effective collaboration with colleagues and partnering with parents, social services and the community,
- C9. Professional growth and development,
- C10. Willingness to try new ideas and strategies, and
- C11. Exercising personal integrity and legal responsibilities.

Um dos referenciais para a definição das competências profissionais do professor apto a lecionar uma disciplina no Ensino Secundário Geral em Angola é o Perfil de Qualificação do Professor de Disciplina do Ensino Secundário Geral (ou seja, o perfil de saída do estagiário da EFP). Este perfil foi traçado após o levantamento e análise da situação atual da formação de professores em Angola (INFQE, 2016a; INFQE, 2016b, p.32-34). Trata-se de um referencial amplo e que podemos considerar alinhado com uma visão atual da educação, que abrange três dimensões centrais: Conhecimento profissional da realidade educativa; (b) Capacidades profissionais; (c) Valores e atitudes profissionais.

### **Conhecimento profissional da realidade educativa**

#### **Conhecimento da organização do sistema educativo angolano**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- a estrutura do sistema educativo angolano e compreender os princípios orientadores da organização do sistema;
- as orientações nacionais, provinciais e locais para a organização do ensino secundário;
- o papel das autoridades educativas e dos vários agentes que intervêm no processo educativo;
- as responsabilidades e os direitos de um professor de disciplina no ensino secundário.

#### **Conhecimento da organização dos currículos de formação de professores para a educação pré-escolar e ensinos primário e secundário e os conteúdos dos respetivos programas da(s) disciplina(s) a ensinar**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- os conteúdos da(s) disciplina(s) a ensinar de uma forma sólida e aprofundada;
- as orientações curriculares nacionais e os respetivos programas da(s) disciplina(s) a ensinar;
- os programas das disciplinas do ensino primário relacionadas com a disciplina da especialidade;
- as áreas e os temas transversais do currículo e compreender a responsabilidade do professor de disciplina na sua articulação;
- a função da(s) disciplina(s) a ensinar no desenvolvimento de capacidades de literacia e de numeracia na faixa etária visada.

#### **Conhecimento das características do processo de aprendizagem do adolescente e do jovem adulto**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- as características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo do aluno nesta faixa etária, em comparação com as anteriores;
- como promover a aprendizagem na disciplina, considerando as características de desenvolvimento desta faixa etária;
- e compreender a relação entre os principais fatores que afetam a aprendizagem na faixa etária visada;
- como estimular o desenvolvimento do jovem na promoção da valorização pessoal e da autoestima.

### **Capacidades profissionais**

#### **Organização de ambientes educativos e gestão da sala de aula no ensino secundário**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- criar e manter ambientes relacionais e de aprendizagem seguros e inclusivos;
- organizar a sala de aula para que os alunos possam trabalhar em grupo, aos pares e individualmente;
- envolver os alunos ativamente em processos de aprendizagem que estimulem a autonomia, a curiosidade e o gosto pelo saber;
- desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando os conhecimentos, valores e percursos pessoais, culturais, linguísticos e sociais dos alunos;
- cooperar na identificação, acompanhamento e ensino de alunos com necessidades educativas especiais;

- usar de forma integrada saberes disciplinares, transversais e multidisciplinares adequados aos objetivos da disciplina e ao nível da classe;
- utilizar diversos suportes e meios de ensino, nomeadamente as tecnologias de informação e de comunicação (TIC);
- promover a convivência entre os alunos e resolver situações problemáticas e conflituais de natureza diversa.

### **Gestão do currículo e da aprendizagem disciplinar no ensino secundário**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- utilizar corretamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, para ensinar em Português;
- aprofundar conhecimentos sobre a(s) disciplina(s) a ensinar e como os adequar às diversas classes do ensino secundário;
- planificar e desenvolver sequências de ensino dos conteúdos disciplinares, definindo objetivos e resultados de aprendizagem esperados em cada sequência projetada;
- utilizar no ensino da disciplina as metodologias específicas da disciplina e os materiais adequados para ensinar os conteúdos disciplinares na respetiva classe do ensino secundário;
- criar e selecionar as estratégias de ensino da disciplina, adaptadas à classe e à turma;
- estabelecer relações da disciplina com áreas afins do conhecimento;
- estimular nos alunos a curiosidade e o gosto pelo aprofundamento do conhecimento disciplinar;
- disponibilizar aos alunos os meios e os recursos para aprofundarem autonomamente o conhecimento disciplinar.

### **Avaliação e monitorização das aprendizagens**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- usar estratégias e técnicas diversificadas e adequadas à avaliação informal e formal de conhecimentos disciplinares (e.g., observação, questionamento, elaboração e aplicação de provas) no diagnóstico, na avaliação formativa e na avaliação sumativa das aprendizagens de cada aluno e de toda a turma;
- relatar os resultados da avaliação aos alunos, a outros profissionais e às famílias.

### **Participação ativa na comunidade educativa**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- trabalhar em equipa e de fomentar a partilha de conhecimentos profissionais entre colegas;
- se empenhar na melhoria da qualidade da comunidade educativa, juntamente com os colegas e as entidades da hierarquia educativa;
- interagir com as famílias dos alunos, com o pessoal docente e não docente e com outras instituições da comunidade;
- colaborar em tarefas administrativas na escola.

## **Valores e atitudes profissionais**

### **Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa**

*No final do curso, o diplomado deve manifestar que:*

- promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos e combate qualquer forma de discriminação e de exclusão;
- se responsabiliza pelo sucesso educativo de cada aluno, através do desenvolvimento das respetivas características e atributos pessoais;
- respeita as diferenças culturais, linguísticas e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas;
- perspetiva a escola como espaço de educação inclusiva, proporcionando uma educação integral para a cidadania;
- fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a plena inclusão na sociedade;
- protege e apoia os alunos em situação de risco e com necessidades especiais, esbatendo barreiras à aprendizagem em qualquer área do currículo.

## **Autorresponsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional**

*No final do curso, o diplomado deve manifestar que:*

- reflete sobre as suas práticas docentes e as melhoras;
- reflete sobre aspetos éticos e deontológicos e avalia os efeitos das suas decisões e atitudes profissionais;
- continua a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais e a aprender ao longo da vida.

O desenvolvimento das competências docentes tem início na formação inicial, mas deve prolongar-se para além dela. Este princípio é especialmente importante em contextos onde se verificam lacunas ao nível da qualificação para a docência, como é o caso de Angola. Por exemplo, Wafunga (2017) analisou as competências profissionais dos professores de Biologia do I Ciclo do Ensino Secundário da província de Benguela em Angola, concluindo que 93.6% dos professores em exercício haviam frequentado cursos em áreas que não as da Biologia, e que, por consequência, manifestavam dificuldades em tarefas relacionadas com a planificação, a orientação de aulas práticas e a elaboração e utilização de recursos didáticos. Estes professores reconheceram a necessidade de um investimento adicional com vista a um melhor desempenho. Quitambo (2014) acaba por reforçar estas limitações ao averiguar as razões inerentes à falta de bases sólidas em relação a alguns conteúdos abordados no Ensino Secundário por parte dos estudantes do curso superior de Matemática do ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) de Benguela, constatando que os mesmos conteúdos ou não haviam sido lecionados ou foram-no mas de modo superficial. Também Cardoso e Flores (2009) atentaram sobre esta problemática, reconhecendo que a preparação dos professores para o Ensino Primário e para o Iº e IIº Ciclos do Ensino Secundário em Angola carece de um investimento profundo, na medida em que são evidentes as suas limitações e a inadequação das suas competências em sala de aula.

Num relatório elaborado por Conway et al. (2009), que incorpora exemplos de boas práticas e observa os desafios de implementação para o contexto irlandês, deparamo-nos com uma revisão transnacional das políticas de formação de professores em nove países: Inglaterra, Escócia, Irlanda do Norte, Finlândia, Nova Zelândia, Singapura, Estados Unidos da América e Polónia. Neste estudo, destacam-se algumas das características do processo de “aprender a ensinar” em cada um dos nove países, evidenciando-se os aspetos que em mais se distinguem por oferecerem formas inovadoras de olhar para o contínuo da formação de professores, através de mecanismos de indução e apoio profissional diversificados aos professores recém-formados ou com experiência reduzida de ensino, como sistemas de tutoria e mentoria, codocência e acompanhamento das tarefas de ensino, e realização de formação contínua e especializada.

Independentemente da diversidade de políticas e práticas de formação, a ideia de um desenvolvimento profissional continuado é consensual na literatura e pode ser representada conforme o Quadro 7, adaptado de Feiman-Nemser (2001, p.1050), onde se identificam algumas competências gerais a desenvolver na formação inicial, no período de indução e ao longo da carreira.



Quadro 7. Desenvolvimento profissional continuado (Adapt. de Feiman-Nemser, 2001)

<b>Central tasks of learning to teach</b>		
<b>Preservice</b>	<b>Induction</b>	<b>Continuing Professional Development</b>
Examine beliefs critically in relation to vision of good teaching	Learn the context – students, curriculum, school community	Extend and deepen subject matter knowledge for teaching
Develop subject matter knowledge for teaching	Design responsive instructional program	Extend and refine repertoire in curriculum, instruction, and assessment
Develop an understanding of learners, learning, and issues of diversity	Create a classroom learning community	Strengthen skills and dispositions to study and improve teaching
Develop a beginning repertoire	Enact a beginning repertoire	Expand responsibilities and develop leadership skills
Develop the tools and dispositions to study teaching	Develop a professional identity	

A existência de um *continuum* pretende fortalecer e sustentar o desenvolvimento profissional e o ensino (Feiman-Nemser, 2001; Flores, 2017; Mesquita & Roldão, 2017; Tardif et al., 2000), e a sua ausência é frequentemente citada como motivo para que os professores abandonem precocemente a profissão. Ou seja, a retenção dos professores em início de carreira parece ser maior quando estes são cuidadosamente acompanhados durante o período de indução, participando/colaborando ativamente nas atividades de planeamento com outros professores, reduzindo assim a probabilidade de mudarem de escola ou abandonarem a docência após o primeiro ano em que exercem efetivamente a profissão (Smith & Ingersoll, 2004).

Há um pressuposto que subjaz a todas as questões já abordadas e que continua a ser foco de investigação em instituições de ensino por todo o mundo: uma formação de professores de qualidade contribui seguramente para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Flores, 2014, 2017).

No âmbito da formação inicial, a supervisão pedagógica assume um papel importante como condição de qualidade do desenvolvimento profissional. É para esta questão que avançamos na secção seguinte.

## **1.2 Supervisão pedagógica no contexto do estágio**

No âmbito da supervisão pedagógica no contexto de estágio, abordaremos questões relativas às finalidades e estratégias de supervisão e aquele que será o papel do supervisor no decorrer do estágio pedagógico, evidenciando pressupostos e princípios de ação defendidos neste trabalho.

### **1.2.1 Finalidades e estratégias de supervisão**

Embora a formação inicial seja apenas o primeiro passo do desenvolvimento profissional do professor, entende-se que o estágio desempenha um papel central enquanto espaço de construção de aprendizagens (Freire, 2001), sendo considerado um caminho longo, intenso, e em que o processo supervisivo deverá contribuir para um ensino de maior qualidade.

O processo de supervisão deverá ser contínuo e operacionalizado com o máximo de seriedade e rigor, sendo determinante para a formação dos futuros professores. Mais do que multiplicar a formação de professores, dever-se-á ter em atenção a qualidade dessa mesma formação, sendo que o domínio das práticas supervisivas pode ser um fator propulsor dessa qualidade. Será, pois, necessário desmistificar a conotação negativa que ainda acompanha o conceito de supervisão, muitas vezes associado às noções de controlo e inspeção, passando a entendê-la, efetivamente, como teoria e prática da regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010). Em certa medida, tal como defende Alarcão (2007), todos os que fazem parte do sistema educativo são supervisores e a supervisão deve ser um processo de auto/corregulação em que todos têm a função de se entreajudarem e de contribuírem para o que entendem ser uma escola melhor. No caso da supervisão em estágio, os futuros professores estão constantemente sob o escrutínio dos supervisores em relação ao seu trabalho, mas também em relação “aos seus comportamentos, performances, expressão escrita, oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir” (Mesquita & Roldão, 2017, p.58), e por isso os supervisores deverão ser pessoas de mente aberta, detentoras de alguma sensibilidade para com a árdua tarefa de acompanhamento e avaliação. Cohen (2017, p.14) alerta, porém, para o crescente desuso da premissa de que “(...) um professor, em princípio, mais experiente, orienta (...)”, o que abre novos horizontes conceptuais quanto ao conhecimento e às funções do supervisor, estabelecendo uma rutura com modelos de mestria assentes na cópia de modelos e usualmente associados a relações de poder fortemente hierarquizadas.

As práticas supervisivas materializam-se “em coerência com as concepções, convicções e crenças dos seus organizadores/executores” sendo em função delas que se desenvolvem “determinados cenários de atuação com lógicas e enfoques distintos” (Cohen, 2017, p.23). Assim, qualquer modelo de supervisão pressupõe uma determinada concepção de pedagogia escolar, e aqui defende-se que a supervisão deverá promover uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998, 2010b; Jiménez Raya et al., 2007), já abordada anteriormente neste trabalho. Implica uma prática educativa situada entre o real e o ideal, onde “educadores e educandos se embrenham nos problemas e dilemas das situações

em que ensinam e aprendem, comprometendo-se a desvendar as forças que os impedem de ir mais longe e a lutar por uma educação que seja cada vez mais justa e democrática” (Vieira, 2006, p.1).

A Figura 2 apresenta a perspectiva de supervisão aqui defendida (Vieira, 2010a, p.10; Vieira et al., 2010, p.232; Vieira & Moreira, 2011, p.12). O uso do ‘V’ maiúsculo em “superVisão” (inspirado na grafia usada por Duncan Waite e Carl Glickman conforme explicado em Vieira (2010a) assinala a importância da visão de pedagogia que orienta e dá um sentido transformador aos processos supervisivos. Desta perspectiva, a principal finalidade da supervisão será promover a regulação de processos de ensino e aprendizagem com vista à construção de uma educação mais humanista e democrática nas escolas.

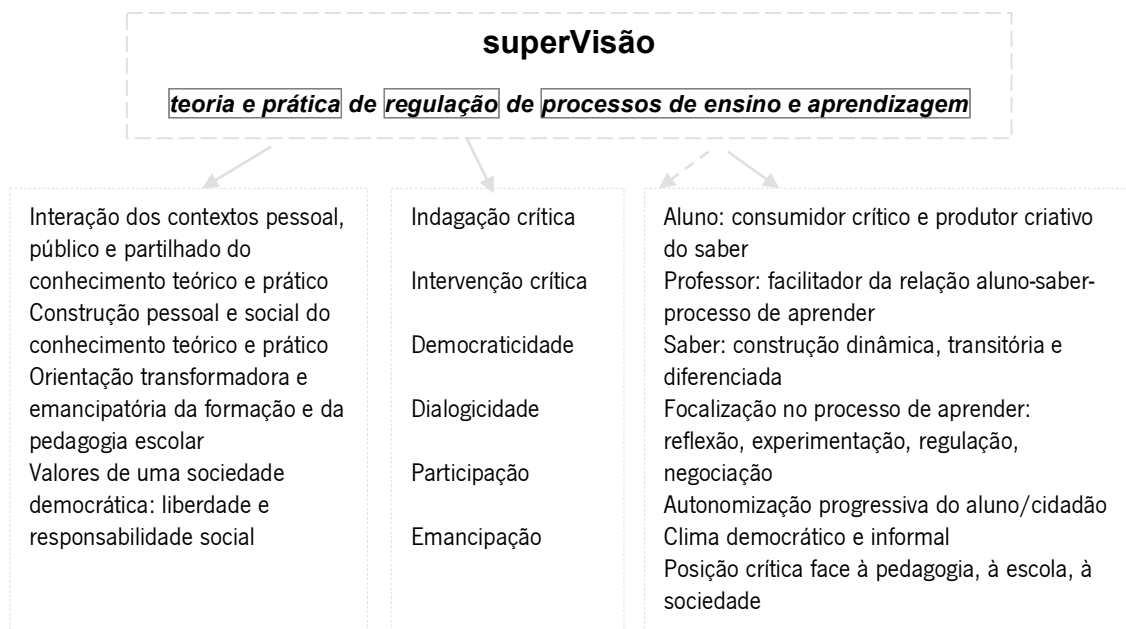


Figura 2. Supervisão transformadora (Vieira, 2010a; Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011)

De acordo com Vieira e Moreira (2011) são diversas as estratégias supervisivas que podem operacionalizar os princípios de supervisão indicados na Figura 2: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. As autoras sintetizam essas estratégias conforme o Quadro 8 (op. cit., p.27). Já referimos anteriormente algumas destas estratégias, como as narrativas profissionais e a investigação, importando agora debruçarmo-nos um pouco sobre a estratégia mais utilizada no contexto de estágio – a observação de aulas – que integra o modelo de supervisão também mais disseminado nas práticas supervisivas – o modelo de supervisão clínica<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Existem distintos modelos ou cenários de supervisão abordados por diversos autores, como Alarcão e Tavares (2003), Cohen (2017), Mesquita e Roldão (2017) e Tracy (2002), nomeadamente, entre outros: Imitação Artesanal, Descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista, Reflexivo, Ecológico e Dialógico.

O modelo de supervisão clínica centra-se na análise direta das práticas em sala de aula, implicando recolha e análise de dados e assentando na observação e na interação face a face, reconhecendo-se amplamente as suas potencialidades formativas nos processos de supervisão acompanhada (Alarcão & Tavares, 2003; Tracy, 2002; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011).

Quadro 8. Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011)

<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>FORMAS DE REGISTO/ RECOLHA DE INFORMAÇÃO</b>	<b>PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO</b>	<b>PARTICIPANTES (ATORES DA SUPERVISÃO)</b>
<b>Autoquestionamento/ Autoavaliação</b>	Questionários/ guiões Notas de campo Registos reflexivos*		
<b>Diálogo reflexivo</b>	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	INDAGAÇÃO CRÍTICA INTERVENÇÃO CRÍTICA	FORMADOR-SUPERVISOR
<b>Análise documental</b>	Grelhas/ guiões	DEMOCRATICIDADE	FORMANDO-PROFESSOR
<b>Inquérito</b>	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)	DIALOGICIDADE	ALUNOS
<b>Observação de aulas</b>	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	PARTICIPAÇÃO EMANCIPAÇÃO	(OUTROS COLABORADORES)
<b>Narrativas profissionais</b>	Notas de campo Registos reflexivos*		
<b>Portefólio de ensino</b>	Documentos da prática Registos reflexivos*		
<b>Investigação-ação</b>	(Todos os anteriores)		

\* Os registos reflexivos podem incluir movimentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de autoavaliação, etc.

Este modelo é operacionalizado através de ciclos de observação compostos por três fases principais – Pré-observação, Observação e Pós-observação – onde se privilegia a discussão e melhoria da prática bem como a regulação do processo supervisivo através da avaliação sistemática da sua eficácia (Gaspar, Borges & Neves, 2012; Jacinto, 2003; Vieira, 1993), favorecendo-se um desenvolvimento profissional reflexivo (Mesquita & Roldão, 2017).

A Figura 3 (Vieira & Moreira, 2011, p.29, baseada em Vieira, 1993) sintetiza as tarefas do ciclo de observação. Como se pode observar, as tarefas do ciclo de observação implicam a criação de ambientes dialógicos e reflexivos, favoráveis à discussão e melhoria das práticas. Com efeito, o modelo de supervisão clínica valoriza fortemente a relação interpessoal:

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem, o seu objeto é a qualidade do ensino, porém os seus critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de receituário

acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores” (Alarcão, 2008, p.12).

Pretende-se, assim, um afastamento de modelos supervisivos em que o poder e o controlo são características de quem faz a supervisão, deixando frequentemente o estagiário com reduzido espaço de autonomia.

Pretende-se uma supervisão onde os supervisores apoiem os estagiários na resolução dos problemas pedagógicos com que constantemente se deparam e possam desenvolver capacidades de tomada de decisão (Blumberg, 1980; Sá-Chaves, 2011), numa análise conjunta dos fenómenos ocorridos.

<b>PRÉ-OBSERVAÇÃO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>PÓS-OBSERVAÇÃO</b>
Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação entre os observadores Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada ...	Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos Recorrer a diversas formas de registo da informação Conciliar registos descritivos com registos interpretativos ...	Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes Fornecer “feedback” informativo e não ameaçador da auto-estima/confiança do professor Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas Encorajar uma atitude indagatória face à prática Avaliar o ciclo de observação ...

Figura 3. Tarefas do ciclo de observação (Vieira & Moreira, 2011)

Tracy (2002, p.85), após uma extensa reflexão sobre os modelos de supervisão atuais, sinaliza o despontar de uma nova tendência que designa de “modelo ‘do professor-como-supervisor’ ou modelo de ‘auto-supervisão”, em que o professor assumirá de forma colaborativa a responsabilidade pelo progresso do seu desempenho e, simultaneamente, pelo desempenho dos seus alunos. Não obstante, será importante salientar que o contexto da formação inicial exige a presença de um supervisor que atua como mediador do desenvolvimento profissional dos futuros professores, e que as relações de poder neste contexto, devido a diferenças de estatuto, de conhecimento e de experiência entre o supervisor e o formando, tornam particularmente difícil a democratização das relações interpessoais. Tal não significa que a supervisão não possa promover a autonomia do professor numa relação de diálogo e colaboração. Perrenoud (2000a) sinaliza que o apoio externo não deve constituir um modelo

a reproduzir, e a sua mensagem parece-nos central para compreender que a relação supervisiva deve promover a autonomia do formando:

Estou certo de que não farás como eu, não é possível nem necessário. Mas podes aprender comigo, por transposição, por parecença, mas também por diferença, comparando, refletindo, adaptando seletivamente. Não te dou uma receita, mas uma transferência, para te ajudar a situares-te e a construíres-te, em função do que tu és. Nunca serás eu, porque não temos a mesma história, nem as mesmas perspetivas, nem os mesmos meios, nem o mesmo físico, nem a mesma mente, nem a mesma reação perante as emoções. Isto que te digo não serve para nada, por exemplo fazer como eu, manter o sangue frio, porque manter o sangue frio apela a recursos muito pessoais. (p.177)

O modelo de supervisão clínica e o ciclo de observação em que se sustenta implicam uma postura investigativa face à prática, na medida em que envolvem a recolha e a análise de informação pedagógica, podendo articular-se com o desenvolvimento de projetos de investigação-ação. Esta dimensão “analítica” da supervisão (Vieira, 1993) coloca exigências ao supervisor e ao formando, e requer a construção de quadros de referência face aos quais as práticas de ensino são analisadas. Daí a importância da visão de educação nos processos supervisivos, que pode não ser consensual entre os intervenientes, exigindo mecanismos de negociação e intercompreensão.

Vieira e Moreira (2011, p.30) apresentam um conjunto de princípios da observação de aulas numa perspetiva dialógica e de regulação crítica dos processos de ensino-aprendizagem:

- As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- A observação é fortemente condicionada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas;
- Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância; o modo como se observa não é independente do objeto da observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos

parcialmente, os parâmetros de observação mobilizados, o que releva as dimensões didática e focalizada da observação;

- O carácter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa, da negociação de perspetivas e da relevância do seu papel no desenvolvimento profissional do professor;
- O ciclo de observação deve ser objeto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do professor;
- A observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar.

Relativamente ao último princípio enunciado pelas autoras, que sinaliza a função formativa da observação de aulas em contexto de formação, é importante referir que nem sempre a observação assume esta função, sendo frequentemente usada para avaliar o desempenho do professor. Embora possa constituir uma fonte de informação para avaliar esse desempenho, não deverá ser única e deve ser prioritariamente utilizada para o analisar e melhorar. Por outro lado, a observação não é isenta de problemas podendo colocar em causa a sua fiabilidade enquanto método de avaliação (v. Goldhammer, Anderson & Krajews<sup>16</sup>, 1980, 80-83). Vieira e Moreira (2011) apontam alguns desses problemas:

(...) o mito da objetividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador no modo como observa, a sua incompetência para observar, as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na construção de perspetivas sobre a aula, os efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos, as “gafes” do observador pela participação “intrusiva” na aula e a sua falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação. (p.38)

As autoras discutem a dificuldade em articular as funções formativa e sumativa/classificatória/certificadora da avaliação no contexto da avaliação do desempenho docente nas escolas, mas que também se faz sentir no contexto do estágio. A este propósito, defendem uma prática de avaliação participada e dialógica, orientada para a construção de professores reflexivos e alunos autónomos, e definida no quadro de uma supervisão transformadora.

---

<sup>16</sup> Estes autores são percursores no desenvolvimento do modelo de supervisão clínica, no final dos anos 50 em Harvard.

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional, a supervisão clínica desenvolve-se no que Shafranske e Falender (2016, p.185)<sup>17</sup> denominam “ciclo de aprendizagem”. Os autores defendem que, em teoria, a aprendizagem ocorre em cada interação do ciclo e gradualmente a competência profissional se vai desenvolvendo. Neste ciclo de aprendizagem, será fundamental o esclarecimento daqueles que são os objetivos da formação propostos e quais serão os meios a adotar para que os mesmos se concretizem, sempre num clima relacional com espaço partilhado entre os momentos de suporte e, se necessário, momentos de oposição ideológica.

### **1.2.2 O papel do supervisor**

De acordo com Moreira (2004), na sua reflexão sobre o papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia, deve-se conciliar dois processos: (1) um processo de formação de professores entendido como processo de indagação sistemática sobre o ensino e a aprendizagem e (2) um processo de formação de supervisores como teoria e prática de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional do supervisor. Estando o supervisor dedicado à promoção da autonomia dos seus estagiários, estamos perante uma supervisão dialógica e democrática (Waite, 1995, 1999), que visa essencialmente a promoção da comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações entre as partes envolvidas no processo de estágio pedagógico.

Ainda segundo Moreira (op. cit.), o supervisor, ao basear o seu trabalho numa pedagogia para a autonomia, deverá ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didática e em supervisão. Se possuir também algumas competências investigativas, contribuirá para indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno. O Quadro 9 (Moreira, 2004, p.141) contrasta o perfil tradicional do supervisor com o perfil do supervisor que procura promover uma pedagogia para a autonomia. Cohen, Hoz e Kaplan (2013) analisaram uma vasta compilação de estudos sobre a supervisão de estágio, identificando uma linha comum em relação ao papel desempenhado pelos supervisores das escolas e pelos supervisores das instituições de formação: os primeiros têm o seu foco mais direcionado para o ensino e para o conteúdo, e os segundos estão mais focados nas tarefas que visam a reflexão e as potencialidades dos estagiários enquanto futuros docentes.

---

<sup>17</sup> Para o autores, a supervisão envolve ciclos de Performance, Observação, Reflexão, Feedback/Avaliação; e Planeamento.



Quadro 9. Os papéis do supervisor numa pedagogia para a autonomia (Moreira, 2004)

<b>Papéis do supervisor</b>	
<b>TRADICIONALMENTE...</b>	<b>NUMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador/perito “científico e pedagógico-didático”</li> <li>• Gestor da formação</li> <li>• Observador principal</li> <li>• Avaliador privilegiado</li> <li>• (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Perito alargado” em didática de... e supervisão (e investigação)</li> <li>• Facilitador do ensino e da investigação para uma pedagogia para a autonomia: negociador, cogestor, coexperimentador, coobservador, coavaliador...</li> <li>• “Investigador” em supervisão (e em pedagogia)</li> <li>• (...)</li> </ul>

Estes resultados sugerem uma diferenciação de papéis na supervisão, que não é necessariamente negativa mas que pode gerar dilemas no estagiário, podendo ser atenuada através do estreitamento da colaboração escola-instituição de formação e através da formação dos supervisores das escolas. Pese embora a importância atribuída ao professor proveniente da instituição de formação, o professor que acompanha diariamente as práticas efetivas de ensino na escola acaba por exercer maior influência no professor estagiário (Behets & Vergauwen, 2006), e por isso deve ser integrado nos modelos de formação, atuando como parceiro da formação com o supervisor da instituição de formação.

O estudo de Moreira (2010) ilustra o potencial implícito na colaboração entre universidades e escolas quando promotoras de práticas colaborativas de formação-investigação. O propósito do estudo foi envolver professores com funções de supervisão em ensino de inglês, estagiários e a própria investigadora, com funções de supervisora e formadora, e atentar sobre os seus contextos de ação, numa tentativa conjunta de solucionar alguns dos problemas provenientes da prática profissional. Através do desenvolvimento de alguns projetos que incidiram sobre “temáticas relacionadas com a ação supervisiva, tais como a observação de aulas, o discurso da supervisão, o desenvolvimento de competências académicas e de aprendizagem nos alunos, ou ainda a promoção da autonomia profissional dos estagiários” (op. cit., p.121), foi possível validar o método de investigação-ação colaborativa como estratégia de formação/ supervisão, admitindo-se benefícios tanto para estagiários como para supervisores. Investigar a prática proporcionou aos futuros professores a “facilitação da resolução de problemas pedagógicos-didáticos e de um posicionamento pró-ativo no processo formativo”, e aos supervisores permitiu “a conceptualização da ação, fez transparecer atitudes e valores relativos ao processo de ensino/aprendizagem/formação, mas acima de tudo, promoveu o sentimento de autocontrolo na determinação do rumo profissional” (op. cit., p.131).

Tannehill e Goc-Karp (1992) defendem que as instituições de formação de professores devem investir na seleção rigorosa e na formação dos supervisores das escolas, representando este investimento o ponto de partida para que possam ser desenvolvidos mecanismos de monitorização de qualidade da supervisão. Alarcão (1996) defende a criação de equipas de formação no seio das escolas, o investimento na formação dos supervisores e a sua proximidade/sintonia com as instituições de formação através de atividades de formação, e projetos de investigação. Também Killian e Wilkins (2009), num estudo que pretendeu classificar supervisores das escolas quanto à sua eficiência supervisiva, concluíram que aqueles que têm formação específica em orientação de estágios revelam valores mais elevados de eficiência. Neste caso específico, a formação destes professores tangeu áreas como a liderança educacional, emissão de *feedback* e habilidades discursivas. Por seu turno, Clarke, Triggs e Nielsen (2014), através de uma sistematização do processo de orientação, apontaram onze dimensões caracterizadoras daquele que será o papel do professor tutor, das quais destacamos a emissão de *feedback*, a modelação da prática e a estimulação da reflexão. Batista e Borges (2015, p. 438) sublinham que os movimentos de *feedback* deverão ser progressivamente menos “(...) restritos, particularistas e técnicos [e] que possam providenciar uma reflexão substantiva das práticas dos estagiários”; defendem que os supervisores sejam cada vez mais “co-constructores da prática” e “encorajem e envolvam os estudantes em práticas reflexivas (...) inquirindo de forma substancial a prática”.

Silveira, Batista e Pereira (2014), após uma revisão sistemática da literatura, perceberam que a preocupação com a formação específica dos supervisores das escolas tem vindo a aumentar consistentemente, valorizando-se a aquisição de competências específicas para o desempenho da função. Sendo a formação especializada dos supervisores essencial à qualidade da sua ação, a verdade é que nem sempre se verifica, sendo esta função frequentemente desempenhada por docentes que frequentam ações de formação isoladas/pontuais ou com base na sua experiência enquanto professores (Lu, 2010; Murphy, 2010; Tannebaum, 2016). Por outro lado, subsiste alguma indefinição quanto ao papel do supervisor da escola. Um estudo de Gürsoy e Damar (2011) realizado na Turquia mostrou que a maioria dos professores com funções de supervisão de estágio nas escolas eram experientes (com 10 ou mais anos de funções docentes), no entanto, dos 83% que indicaram ter tido experiência de supervisão, apenas 9% indicaram ter sido voluntária, sendo que a maioria deles foram indicados pela Direção da escola. Os professores idealizam determinada forma de funcionamento do estágio e de cooperação que, na realidade, se distancia daquele que é o seu desempenho no processo de estágio e o tipo de colaboração prestada aos estagiários.

Sobre as competências do supervisor, Koç (2011), através da análise do *Mentor Teacher Role Inventory*, determinou uma organização por ordem decrescente de importância das mesmas: (1) orientação na componente prática de ensino (gestão da turma, estabelecer laços com os alunos, estratégias e técnicas de ensino; etc.); (2) orientação no estabelecimento de relações com a comunidade educativa; (3) fornecimento de apoio moral; (4) providenciar *feedback* construtivo; (5) fornecer suporte bibliográfico essencial; (6) avaliação constante; (7) procurar manter-se atualizado relativamente à função que executa; (8) fornecer uma análise completa das observações registadas; e (9) providenciar *feedback* por escrito.

Ao enfatizarmos algumas das funções do supervisor, importa referir que o exercício dessas funções também promove o seu desenvolvimento. Landt (2002) e Wesmer e Woods (2003), nos seus estudos sobre supervisores das escolas e desenvolvimento profissional, destacaram nas suas conclusões que, ao acompanharem os estagiários, estes desenvolvem cada vez mais as suas competências reflexivas, adquirem progressivamente mais conhecimentos e tornam-se melhores profissionais, reforçando o papel da experiência de supervisão na construção do saber supervisivo.

O sucesso da prática supervisiva dependerá em grande medida da interação entre o supervisor da instituição de formação, o supervisor da escola e o estagiário. A colaboração entre estes três elementos é essencial e desejável para que o fosso tão frequentemente presente entre supervisores e formandos seja diminuído e para que sejam erradicados os medos próprios de quem inicia a sua prática de ensino. Metzler (1990) e Murphy (2010) consideram mesmo a existência de duas realidades antagónicas, uma em que existe um conflito instalado entre os três intervenientes, denominada "*Devil's Triangle*" (Triângulo do Diabo), e outra em que os três intervenientes se unem em prol de um bem comum, denominada "*Noble Triad*" (Triade Nobre). De facto, acredita-se que há vantagens significativas para o desenvolvimento profissional docente quando são estabelecidos momentos de colaboração entre estagiários e professores mais experientes, podendo as aprendizagens profissionais ser alcançadas de uma forma bem mais eficiente (Jones & Straker, 2006; Rozelle & Wilson, 2012; Teixeira, Batista & Graça, 2017).

Consideremos uma outra analogia feita por Blumberg (1976, 1980), que nos remete para uma dimensão ilustrativa sobre quem são os supervisores aos olhos dos professores e quais as suas características. Ao estabelecer uma comparação entre supervisores e diferentes tipos de casas, o autor obteve um contraste entre aqueles que denominou de "supervisores atuais" – REAIS – e aqueles que seriam os "supervisores do futuro" – IDEAIS. No primeiro caso, entre outras características, temos casas com visibilidade reduzida, distantes da estrada, e no segundo caso temos uma casa bem mais

acessível em que as portas nunca estão trancadas. A interpretação feita por Alarcão e Tavares (2003) sobre tal analogia estabelecida por Blumberg remete-nos para duas imagens bem distintas do supervisor:

(...) os supervisores reais apareciam como distantes de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Por outro lado, os supervisores ideais surgiam como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução de problemas que, em conjunto, se propõe a resolver. (p.73)

Focando aquela que é a realidade do contexto de estágio pedagógico em Angola, também Catrongo (2016), após investigar as perceções de supervisores e estagiários em relação ao perfil do supervisor, traçou aquele que entende ser para os atores do estágio pedagógico o perfil do supervisor ideal. Se para os supervisores as características relacionadas com o conhecimento e domínio dos conteúdos ganham especial realce, para os estagiários a ênfase recai em questões relacionais e de âmbito motivacional. No entanto, quando chamados a determinar aquele que é o perfil do supervisor atual das práticas pedagógicas, os estagiários descrevem-no como: detentor de domínio científico, experiente, capaz de interagir de forma positiva com os alunos, motivador, de grande ajuda e sensível às necessidades do estagiário (p.102).

De acordo com Gervais e Portelance (2009), os supervisores que estabeleçam uma relação com os seus estagiários com base na confiança e na partilha poderão proporcionar-lhes experiências mais bem-sucedidas. Acreditamos que esta prática da supervisão implica não confundir supervisão e avaliação. Moreira (2009, p.252) distingue-as com base em Nolan e Hoover (2005) conforme o Quadro 10, em que sublinha a dimensão formativa, individualizada e colaborativa da supervisão. O facto de o supervisor ter usualmente de avaliar o desempenho do estagiário não significa que a sua atuação seja marcada por uma lógica de avaliação. Embora a tensão apoio *versus* avaliação possa estar presente na prática de supervisão em estágio, a avaliação será uma entre as várias funções do supervisor e não deverá ser a mais importante.

Hoover (2010) reforça o quão benéfico pode ser para um estagiário ter um supervisor em sala de aula consciente de que o desempenho da sua função decorre sem a confundir com a função de avaliador. Ou seja, dada a complexidade do ambiente de trabalho vivido em sala de aula, o estagiário beneficiará

em ter um supervisor “*who can act as another set of eyes or ears to capture classroom events*” (op. cit., p.18).

Quadro 10. Supervisão versus avaliação (Moreira, 2009)

	<b>Supervisão</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Finalidade principal</b>	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
<b>Fundamentação</b>	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
<b>Âmbito</b>	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
<b>Enfoque de recolha de dados</b>	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
<b>Valorização da competência profissional</b>	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola
<b>Relação professor-supervisor</b>	Colegial, “reciprocidade orgânica” (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
<b>Perspetiva do professor sobre o processo</b>	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Neste contexto, será importante reter que o papel da dupla parceria entre os supervisores da instituição de formação e da escola será guiar os seus estagiários, promover momentos de reflexão e fornecer-lhes o suporte necessário para que evoluam enquanto profissionais (Albuquerque, Graça & Januário, 2005; Mette, Range, Anderson, Hvidston, Nieuwehuizen & Doty, 2017).

Embora o sucesso do processo supervisivo dependa, em grande medida, das relações interpessoais estabelecidas entre os supervisores e os formandos, essa relação é frequentemente dificultada por fatores que podem gerar algumas tensões e que Cohen et al. (2013) destacam na sua investigação, nomeadamente: (a) tempo – insuficiente convivência entre os supervisores da escola e da instituição de formação; (b) a luta pelo poder – o estagiário tenta conquistar a sua independência dentro da sala de aula; (c) diferentes obrigações, responsabilidade e interesses – falta de entendimento entre os diferentes intervenientes; (d) eficácia do supervisor – possível má seleção, não existindo um perfil adequado à função; (e) postura crítica dos estagiários para com o supervisor; (f) dualidade de papéis – entre o supervisor da escola e da instituição de formação; (g) perceções educativas diferentes entre os intervenientes – *backgrounds* diferentes, estilos de ensino diferentes.

Segundo Coimbra, Marques e Martins (2012), o processo de supervisão provoca frequentemente reações antagónicas, ou seja, de desconfiança e resistência, mas também de curiosidade e empenho.

Para estas reações, muito contribui o estilo de supervisão adotado e o tipo de discurso que predomina nos encontros entre os supervisores e os formandos, que naturalmente irão influenciar as suas decisões e ações. Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003) apresenta três estilos supervisivos – Não diretivo, Colaborativo e Diretivo – que carregam diferentes competências interpessoais (funções), sabendo-se que a ênfase dada, conscientemente ou não, a umas ou outras determinará o estilo supervisivo adotado, com implicações no papel do formando e no grau de autonomia que lhe é conferido. A Figura 4 apresenta esses estilos definidos a partir das funções do discurso do supervisor, que podem condicionar mais ou menos a liberdade de pensamento e de ação do formando (Alarcão & Tavares, 2003, p.76).

Estilos	Funções										
	Prestar Atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/Dirigir	Estabelecer critérios/metodologias	Condicional	
Não diretivo											
Colaborativo											
Diretivo											

Figura 4. Estilos Supervisivos (Glickman, in Alarcão & Tavares, 2003)

O supervisor terá de ajustar o seu estilo de supervisão ao formando, podendo oscilar em função da sua capacidade e predisposição para assumir um papel ativo no seu desenvolvimento profissional.

Em todo o caso, a manutenção de um estilo diretivo, frequentemente associado a um predomínio da função avaliativa, tenderá a gerar relações de dependência ou de resistência por parte do estagiário, dificultando o desenvolvimento da sua autonomia.

Com efeito, os processos de formação/supervisão são fundamentais no apoio às mudanças necessárias, mas não podem ser de natureza transmissiva:

(...) se se pretende desenvolver uma postura crítica dos professores face à sua prática, não basta recomendar esse posicionamento ou ilustrá-lo através de textos teóricos, sendo necessário criar tarefas onde os professores exerçam a criticidade, nomeadamente através de dispositivos e experiências de indagação crítica das práticas. (Vieira, 2010b, p.21)

Alarcão (2002a, p.234) assume que “o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado”, detentor de competências várias no âmbito interpretativo (com

capacidade para apreender o real antecipando desafios emergentes); de análise e avaliação (de acontecimentos, projetos, e desempenhos); de dinamização da formação (detetar as necessidades formativas e desenvolver ações de formação com base na aprendizagem colaborativa); e no âmbito relacional (capacidade de comunicar e gerir conflitos). Atestando o valor das premissas anteriores, destacamos o estudo de Mesquita e Roldão (2017) em que os alunos estagiários asseguram que a disponibilidade demonstrada pelos supervisores, a partilha de saberes pedagógicos e o auxílio em momentos críticos contribuem em grande medida para o seu desenvolvimento profissional. Caires e Almeida (2007) atentaram sobre as perceções dos professores estagiários em relação à qualidade dos processos de supervisão, e perceberam que supervisores acessíveis, empáticos, atenciosos e disponíveis contribuem em grande medida para a qualidade dos processos de supervisão e desenvolvimento profissional dos futuros professores; estes valorizam aspetos como a motivação e a experiência do supervisor na orientação de estágio e a detenção ou não de formação em supervisão. Em relação aos supervisores que trabalham nas escolas e que abrem as portas das suas aulas aos estagiários, Perrenoud (2000a) denomina-os “formadores de terreno” e defende que devem, ainda que progressivamente, aderir “ao espírito de uma abordagem construtivista, interativa, clínica e diferenciada”, identificando algumas posturas importantes neste sentido:

(...) convidar constantemente estagiários para observar, tentar compreender o que se passa, identificar os processos, pôr questões, se possível, agir; falar com eles, não para lhes dizer o que convém pensar e fazer, mas para os confrontar com sugestões, questionamentos, exigências; favorecer experiências tanto mais formadoras quanto sejam precedidas, acompanhadas e seguidas por uma troca e uma reflexão comuns; ajustar o contrato de formação às necessidades e ao estilo do estudante. (p.176)

Esta “abertura de espaço” e “para o diálogo” trará inequivocamente um potencial renovador ao processo formativo e será fonte efetiva de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. O vínculo estabelecido entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente da *práxis* permitirá a renovação das práticas educativas, beneficiando a qualidade das aprendizagens dos alunos.

### **1.3 A formação inicial de professores no contexto angolano**

Não será possível considerar a formação inicial de professores no contexto angolano sem uma passagem sobre este contexto no que se refere à formação de professores, nomeadamente, quanto à forma como se organiza e algumas das dificuldades e desafios que a caracterizam.

#### **1.3.1 Sistemas de ensino e de formação inicial de professores**

A República de Angola é um país da África austral, tendo sido uma colónia portuguesa desde 1920, que se tornou independente em 1975, mas que mergulhou numa guerra civil de 27 anos até 2002 (UNESCO, 2014). A Angola pós-guerra civil é um país em crescimento, muito graças às suas reservas petrolíferas. Nesse cenário de crescimento, a educação detém um papel fundamental, como se sublinha nos resultados do Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População (Instituto Nacional de Estatística, 2011), realizado entre 2008 e 2009:

(...) a educação é um dos principais fatores de pobreza em Angola, na medida em que influencia extremamente o acesso aos serviços básicos e a capacidade de gerar ativos financeiros e físicos para o agregado familiar. Quanto mais elevado é o nível de escolaridade do líder do agregado, mais baixo o nível de pobreza da família. Por exemplo, 62% da população que vive em agregados familiares cujo líder não possui nenhum nível de escolaridade é pobre, enquanto apenas 14% da população que vive em agregados cujo líder concluiu o ensino secundário ou um nível mais elevado é pobre. (p.4)

De acordo com o mesmo relatório, 37% da população em Angola vivia em condições de pobreza<sup>18</sup>, com maior incidência no meio rural; 26% das crianças na faixa dos 6-9 anos nunca tinham frequentado um estabelecimento de ensino; menos de 10% das crianças haviam tido acesso à educação pré-escolar; existiam carências identificadas ao nível das infraestruturas/meios de ensino e de professores para os níveis mais elevados de ensino, razão pela qual, nas zonas rurais, mais de dois terços da população que havia concluído o ensino primário não tinha dado continuidade aos seus estudos.

Com vista a fomentar o desenvolvimento educacional e científico, existiu uma mobilidade considerável de estudantes angolanos rumo a instituições de ensino superior estrangeiras a partir de acordos bilaterais, mas apenas uma percentagem residual da população, 4%, tinha concluído o ensino superior,

---

<sup>18</sup> De acordo com o World Bank (2018), metade dos pobres extremos vive na África Subsaariana com menos de 1,90 dólares por dia (dados de 2013).



persistindo 34% da população sem literacia (Ferreira, 2012)<sup>19</sup>. Para Angola rumaram, igualmente, professores cubanos que lecionaram nos vários níveis de ensino, inclusivamente, nos cursos de formação de professores. Ainda que existisse uma barreira linguística, e que esta fosse uma alternativa insustentável no tempo, esta parceria contribuiu para que muitos alunos angolanos acessem de forma privilegiada a conhecimentos de ordem científica (Neves, 2015). Não obstante, a guerra deixou o sistema educacional angolano subdesenvolvido, exigindo que um elevado número de professores subqualificados se disponibilizassem para fazer face ao elevado número de alunos existente. Ou seja, ainda que progressivamente existissem professores com maior grau de escolaridade, nem todos tinham qualificações para ensinar, pelo que as intervenções humanitárias acabaram por reforçar uma certa cultura de dependência que ainda subsiste (Davies, 2013).

Em 2001, surge a 2ª reforma educativa do sistema de educação Angolano (Ministério da Educação de Angola, 2010b, 2010e; Tavares, 2015), implementada desde 2002, procedente da reforma anterior implementada desde 1978, e que originou a Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 (Lei de Bases do Sistema de Educação - LBSE) (Assembleia Nacional, República de Angola, 2001), a qual veio fundamentar e sustentar legalmente as atividades da nova reforma (Nguluve, 2006). Entretanto, e já no decorrer do nosso estudo, a Lei nº 13/01 de Dezembro de 2001 foi substituída pela Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016), que define um sistema unificado constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, indicados no Quadro 11<sup>20</sup>.

Dentro do subsistema de formação de professores existiram algumas alterações, nomeadamente, a substituição da anterior Formação Média Normal por Ensino Secundário Pedagógico<sup>21</sup>, mantendo-se inalterável o Ensino Superior Pedagógico (Artigo 45º). O Ensino Secundário Pedagógico, no qual se situa a EFP onde se desenvolveu o estudo, realiza-se após a conclusão da 9ª classe, com a duração de 4 anos. A frequência deste subsistema de ensino habilita os alunos para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular de Adultos e na Educação Especial e, mediante critérios, permite o acesso ao Ensino Superior Pedagógico (Artigo 46º). O Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação,

---

<sup>19</sup> Dados mais recentes do relatório da UNESCO (2017) sobre a educação de adultos na África subsaariana apontam para uma percentagem de 29% de adultos com mais de 15 anos com literacia, correspondente a quase 4 Milhões num universo de quase 26 Milhões de pessoas.

<sup>20</sup> Em Angola, o termo 'classe' usado no Quadro 11 corresponde a 'nível de escolaridade' no sistema português.

<sup>21</sup> O anterior subsistema de formação de professores, designado Formação Média Normal, estava regulamentado pelo DP 109/11 de 26 de Maio de 2011, nos seus artigos 2º, 3º e 4º, distinguindo Magistérios Primários e Escolas de Formação de Professores; no entanto, na atual LBSE, a formação oferecida nestas escolas passa a integrar o Ensino Secundário Pedagógico, sendo que a designação de Escolas do Magistério contempla todas as escolas de formação de professores de nível secundário (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, INFQE, 2016a).

habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino (Artigo 49º).

Quadro 11. Organização do Sistema de Educação Angolano segundo a Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016)

<b>Subsistemas</b>	
<b>Educação Pré-Escolar</b>	<b>Nível de ensino Pré-Escolar</b>
	Creche (3 meses - 3 anos) Jardim de infância (3-5 anos) Classe de iniciação (5-6 anos)
<b>Ensino Geral</b>	<b>Nível de Ensino Primário</b>
	Ensino Primário (1ª à 6ª classe) (6-11 anos)
	<b>Nível de Ensino Secundário</b>
<b>Ensino Técnico-Profissional</b>	Ensino Secundário Geral: Iº Ciclo - 7ª.8ª.9ª Classes (12-14 anos) IIº Ciclo - 10ª.11ª.12ª Classes (15-17 anos)
	Formação Profissional Básica - 7ª.8ª.9ª Classes (12-14)
	Ensino Secundário Técnico-profissional - Após a 9ª Classe ou a 12ª Classe do Ensino Secundário Geral, durante 6 meses a 2 anos (a partir dos 15 anos)
<b>Formação de Professores</b>	Ensino Secundário Pedagógico (10ª.11ª.12ª.13ª Classes)
	Ensino Superior Pedagógico (após conclusão do Ensino Secundário Pedagógico)
<b>Ensino Superior</b>	<b>Nível de Ensino Superior</b>
	Graduação (Bacharelato/Licenciatura)
	Pós-Graduação: Académica (Mestrado/Doutoramento) Profissional (Especialização)
<b>Educação de Adultos</b>	Ensino Primário de adultos (Alfabetização e Pós-Alfabetização) Ensino Secundário de adultos (1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário Geral, Formação Profissional Básica, Ensino Secundário Técnico)

Os cursos do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico apresentam semelhanças e diferenças na organização do seu plano de estudos, condições de acesso, duração do curso e saídas profissionais.

Os Quadros 12 (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE, 2009) e 13 (Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda - ISCED, 2018) pretendem ilustrar como se organiza, a título exemplificativo, um curso de Matemática e Física na EFP do Namibe (Ensino Secundário Pedagógico) e de Matemática no ISCED (Ensino Superior Pedagógico). Podemos observar que uma das diferenças principais é que o Ensino Secundário Pedagógico tem uma maior componente de formação em metodologias de ensino e inclui práticas pedagógicas/estágio, ao passo que no Ensino Superior Pedagógico se reforça a componente de formação científica na área de docência e a componente de investigação

Quadro 12. Plano de estudos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário: Especialidade de Matemática e Física (adaptado de INIDE, 2009)

<b>Instituição</b>		<b>Subsistema de Formação de Professores</b>		
EFP Namibe		Ensino Secundário Pedagógico (ex. Especialidade Matemática e Física)		
<b>Condições de acesso</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação no I ciclo do Ensino Secundário (9ª classe) e 15 anos de idade</li> <li>• Provas de acesso (Língua Portuguesa, Matemática e uma prova da disciplina nuclear da especialidade para a qual o futuro professor se candidata + Prova oral )<sup>22</sup></li> </ul>				
<b>Duração do curso</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 anos</li> </ul>				
<b>Plano de estudos</b> (disciplinas)				
<b>Classe</b>	<b>Formação Geral</b>	<b>Formação Específica</b>	<b>Formação Profissional</b>	
<b>10ª</b>	Português; Francês/Inglês; Química; Informática, Educação Física	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais	Física; Matemática	
<b>11ª</b>	Português; Educação Física	Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar; Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular; Formação Pessoal, Social e Deontológica	Metodologia de Ensino da Matemática e Física; Prática, Seminários e Estágio Pedagógico; Física; Matemática	
<b>12ª</b>	Filosofia; Educação Física	Higiene e Saúde Escolar	Metodologia de Ensino da Matemática; Metodologia de Ensino Física; Prática, Seminários e Estágio Pedagógico; Física; Matemática	
<b>13ª</b>			Metodologia de Ensino da Matemática; Metodologia de Ensino da Física; Prática, Seminários e Estágio Pedagógico; Física; Matemática	
<b>Saídas Profissionais</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício da atividade docente no I Ciclo do Ensino Secundário</li> </ul>				

Legenda: H/S Horas por semana; D/S Disciplinas por semana

Para além destes dois subsistemas de formação inicial de professores, existe ainda um modelo sequencial, enunciado em ambas as Leis de Bases, caracterizado por uma formação pós-secundária, através da realização de cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um ou dois anos, de acordo com a especialidade, para indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário (12ª classe), ficando a formação concentrada na vertente específica e profissional (Ponto 2 Artigo 47º Lei 17/16 de 7, de Outubro de 2016 e Ponto 3 Artigo 26º da Lei nº 13/01, de Dezembro de 2001).

De acordo com o “Levantamento e Análise da Situação Atual da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância”, feito pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE, 2016a), apesar desta modalidade de

<sup>22</sup> A admissão de novos alunos é condicionada pela obtenção de uma média igual ou superior a 10 valores em cada uma das provas. A matriz das provas de seleção bem como os critérios de avaliação serão previamente definidos pelo INFQE (INFQE, 2018).

formação não estar regulamentada, e por consequência não se encontrar em funcionamento, parece existir algum consenso para com esta opção, na medida em que “os estudantes são mais velhos e com conhecimentos disciplinares mais sólidos, o que pode afetar positivamente a maturidade acadêmica dos candidatos à profissão docente” (p.37-38).

A propósito, países da África subsariana como a Eritreia, o Lesoto, Malawi e a Zâmbia possuem cursos de formação inicial de professores do ensino primário com enquadramentos baseados em formações pós-secundárias, com duração de 1 a 3 anos, em que a prática pedagógica está igualmente contemplada em sala de aula e poderá durar várias semanas até 2 anos (UNESCO, 2010b).

Quadro 13. Plano curricular do Curso de Ensino da Matemática do ISCED de Luanda<sup>23</sup> (adaptado de ISCED, 2009)

<b>Instituição</b>	<b>Subsistema de Formação de Professores</b>		
ISCED Luanda	Ensino Superior Pedagógico (ex. Curso de Matemática)		
<b>Condições de acesso</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuam um nível médio/técnico ou equiparado (12<sup>a</sup> Classe)</li> <li>• Exame de admissão/acesso de Matemática, realizado antes do início do ano académico</li> </ul>			
<b>Duração do curso</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bacharelato (3 anos)/Licenciatura (4 anos) - diurno ou pós-laboral</li> </ul>			
<b>Plano de estudos</b> (disciplinas)			
<b>Ano</b>	<b>Formação Geral</b>	<b>Formação Específica</b>	<b>Formação Profissional</b>
<b>1</b>	Pedagogia Geral; Didática Geral; Psicologia Geral; Psicologia do Desenvolvimento; Língua Estrangeira I; Português I	Metodologia de Investigação Científica	Análise Matemática I e II; Álgebra; Geometria analítica; Complemento da Matemática Elementar; História da Matemática
<b>2</b>	Desenvolvimento Curricular; Psicologia Pedagógica; Língua Estrangeira II; Português I; Programação de Computadores I e II	Metodologia de Investigação em Educação;	Análise Matemática III; Análise Complexa; Álgebra Superior; Aritmética e Teoria dos números; Geometria Descritiva e Desenho de projeção; Geometria Superior; Didática da Matemática I (anual);
<b>3</b>	Gestão e Inspeção Escolar		Equações Diferenciais e Integrais; Equações Diferenciais e Derivadas parciais; Análise Numérica; Geometria Diferencial; Didática da Matemática II; Probabilidades e estatística; Prática Docente I; Física
<b>4</b>	Computadores no Ensino		Análise Funcional; Teorias das Funções; Pesquisa Operacional I e II; Prática Docente II; Física Moderna; Trabalho de Fim de Curso
<b>Saídas Profissionais</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leccionar Matemática em instituições públicas e/ou privadas</li> </ul>			

<sup>23</sup> A distribuição das disciplinas pelos diferentes tipos de formação foi feita pela autora tendo em conta que no site do ISCED, de onde provêm as informações, apenas consta a indicação da existência de cadeiras básicas, específicas e gerais, nucleares e não nucleares e científicas principais e complementares, não discriminando as mesmas.

Importa aqui destacar, no caso da EFP, a disciplina de PSEP. De acordo com o Programa da disciplina para a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário (INIDE, 2013, p.4), “A Prática Pedagógica constitui uma área autónoma para onde concorrem e se integram, diversos saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da formação”, tendo sido organizada de forma gradual ao longo de todo o curso com a finalidade de facultar ao futuro professor o contacto e envolvimento com situações pedagógicas reais.

Esta disciplina desenrola-se através de protocolos estabelecidos entre as EFP e as Escolas de Aplicação e deverá ser orientada pelos professores das Práticas Pedagógicas da EFP e pelos professores tutores das escolas de aplicação. O processo de organização desta disciplina contempla diferentes objetivos em cada um dos anos, nomeadamente: 11ª Classe (Prática Pedagógica I) – Observação/Análise de aulas e da organização da escola; 12ª Classe (Prática Pedagógica II) – Cooperação/Intervenção, assumindo parcialmente a responsabilidade da turma; 13ª Classe (Prática Pedagógica III) – Responsabilização pela turma.

A atual versão do programa desta disciplina revela algumas alterações quando comparada com a versão anterior outrora analisada por Silva (2011), nomeadamente: a nomenclatura utilizada em relação às instituições de ensino e aos diferentes intervenientes; o número de alunos que deve contemplar a turma da Escola de Aplicação (antes não deveria ter mais de 35, atualmente não deverá ter mais de 50); o facto de alguns dos conteúdos diferirem da anterior versão; o número de horas dedicadas à disciplina em cada um dos anos letivos; e ainda, na atual versão, nota-se uma especial preocupação em identificar e distinguir quais os deveres e direitos da instituição de formação e da escola que recebe os futuros professores, bem como quais são as responsabilidades de cada um dos intervenientes. Voltaremos a alguns destes aspetos na caracterização do contexto do estudo.

### **1.3.2 Problemas e desafios do ensino e da formação de professores no contexto angolano**

A organização não governamental Save The Children<sup>24</sup> (Naylor, 2009), no seu relatório sobre Angola, e após auscultar escolas, predominantemente rurais, no Zaire, Uige e Kwanza Sul (através de entrevistas e grupos focais realizados com professores, diretores, supervisores, estudantes, pais e comités de

---

<sup>24</sup> Save the Children (International Save the Children Alliance) é uma organização não governamental de defesa dos direitos da criança no mundo, ativa desde 1919, dedicando-se tanto a prestar ajuda humanitária de urgência como ao desenvolvimento a longo prazo, através do apadrinhamento de crianças.

proteção infantil), e ainda com base na avaliação da aprendizagem de alunos do terceiro ano e na observação de aulas, afirmava que as consequências da guerra no sistema educacional angolano eram essencialmente culturais, mais do que estruturais:

Whilst demand for good education is high, motivation and belief in the capacity of schools to deliver worthwhile education is low. Teachers have little faith in students' ability to learn, the authorities have little faith in teachers' ability to perform their roles as professionals. (p.2)

Com objetivos bem delineados, tendo por base as recomendações da Declaração de Dakar<sup>25</sup> foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT), financiado pelo Banco Mundial<sup>26</sup>, para o período 2001-2015, que previu estratégias de desenvolvimento em três fases, designadamente: a fase de Emergência (2003–2006), a fase de Estabilização (2007–2011) e a fase de Desenvolvimento (2012–2015) (Ministério da Educação de Angola, 2014). A última fase tinha como principal foco a consolidação das intervenções das fases anteriores, enfatizando a questão da educação de qualidade (UNESCO, 2010a). De acordo com o relatório de Monitorização sobre o “Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola”, elaborado pelo Ministério da Educação em colaboração com a UNESCO<sup>27</sup> (Ministério da Educação de Angola, 2014, p.13), concluiu-se que, 12 anos após a elaboração do Plano, “a quase totalidade das ações e medidas então preconizadas não foram cumpridas na totalidade por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural”. Já em 2011, de acordo com o mesmo relatório, o Ministério da Educação, com o apoio de UNICEF<sup>28</sup>, havia realizado a Avaliação de Médio Termo da Implementação do PAN-EPT 2001-2015, em que haviam sido identificados vários constrangimentos e dificuldades na execução das ações previstas, nomeadamente: “a deficiente qualidade dos professores, a falta de equipamentos de ensino, as debilidades no acompanhamento e controle da ação educativa (inspeção e supervisão), a insuficiência de meios financeiros, de transporte e de outros recursos...” (Ministério da Educação de Angola, 2014, p.13-14). Os responsáveis ministeriais decidiram, por isso, realinhar e atualizar o plano inicialmente traçado face

---

<sup>25</sup> No ano de 2000, em Dakar, realizou-se o Fórum Mundial de Educação decorridos 10 anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, onde se assinou a Declaração Mundial de Educação Para Todos, apoiada pela declaração universal de Direitos Humanos e pela Convenção Sobre os Direitos das Crianças, em que se assumiram compromissos importantes como: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.

<sup>26</sup> O Banco Mundial (World Bank) é uma organização que disponibiliza assistência financeira e técnica a países em desenvolvimento em todo o mundo.

<sup>27</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. As suas ações contribuem para a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável definidos na Agenda 2030, adotada pela Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) em 2015.

<sup>28</sup> UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), principal agência das Nações Unidas que trabalha especificamente para a promoção e defesa dos direitos das crianças.

aos novos desafios de desenvolvimento sustentável de Angola até 2025<sup>29</sup>, prevendo ações até 2020 de modo a facilitar a execução e consolidação das metas previstas, conscientes de que deverá existir um acompanhamento monitorizado do seu impacto a médio/longo prazo.

No quadro dos objetivos da reforma educativa, entre os quais constam a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade do ensino e o reforço da eficácia e da equidade desse sistema (Ministério da Educação de Angola, 2011, p.3), a formação de professores assume um papel central. A atual Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016, p.3999) define como objetivos da formação de professores no seu Artigo 44<sup>o</sup>:

- a) Formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente<sup>30</sup>.

Estes objetivos visam colmatar problemas referentes à situação do ensino e da formação de professores, evidenciados em diversos relatórios oficiais. De acordo com o INIDE (2009), eram flagrantes as falhas na gestão do processo formativo, que resultavam num perfil de saída não correspondente ao desejado. A formação afirmava-se extremamente geral, teórica e abstrata, e essencialmente dominada por abordagens normativas, em consequência também da estrutura fragmentada dos currículos de formação, e da dissociação que neles se operava entre a teoria e a

---

<sup>29</sup> O documento que regula esta temática, denominado "A Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo "Angola 2025", é referido em vários documentos de estratégia nacional que regulam a formação de quadros nacionais, como o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (MPDT, 2012), a Estratégia Nacional de Formação de Quadros (GA, 2012a) e o Plano Nacional de Formação de Quadros (GA 2012b); no entanto, não é de acesso público.

<sup>30</sup>Na anterior Lei de Bases estavam contemplados os seguintes objetivos para a formação de professores: "Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da Educação; Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação" (Ministério da Educação de Angola, 2001, p.11).

prática. Era, por isso, necessário introduzir medidas para favorecer o domínio de competências indispensáveis à função docente e que estimulassem a permanência dos professores no sistema de ensino, já que muitos abandonam o sistema e o número de professores formados é ainda insuficiente face às necessidades do país. Na realidade, alguns professores prosseguem os seus estudos a nível superior e outros procuram diferentes setores de atividade profissional, em busca de melhores condições salariais e de trabalho (INIDE, 2009; Ferreira, 2012), tornando-se a profissão de professor uma “(...) ‘profissão de transição’, que dura enquanto não se abrem novas perspetivas de realização profissional” (Boa Ventura, 2013, p.3). Esta é uma realidade ainda atual e facilmente perceptível na EFP do Namibe e em instituições congéneres, constituindo uma carência que se espera vir a ultrapassar num futuro próximo. Num estudo realizado na EFP de Benguela (Neves, 2015), onde estudantes da 11ª classe da especialidade de Língua Portuguesa foram questionados sobre que profissão gostariam de exercer no futuro, 21 dos 54 discentes inquiridos responderam não pretender seguir a carreira de ensino enquanto profissão. As principais motivações para a sua matrícula num curso de formação de professores, em detrimento do ensino geral ou de outros cursos técnicos mais próximos das áreas profissionais desejadas, estariam relacionadas com as facilidades de ingresso na EFP e a inexistência de vagas em outras instituições de ensino.

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) em Angola (Bureau d’Ingénierie en Education et Formation - BIEF, 2007a) ambicionava colmatar algumas das lacunas observadas e promover o desenvolvimento profissional de professores e gestores escolares, no quadro da reforma educativa<sup>31</sup>, tendo sido implementado entre 2008 e 2015:

O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP) representa um esforço Nacional no sentido de fundamentar a necessidade de se formar um professor em Angola com competências específicas, com autonomia profissional e com responsabilidades coletivas e individuais, para que possa responder à complexidade da realidade na qual vai trabalhar, bem como às exigências da sua função docente. Por conseguinte, o PMFP, ao mesmo tempo que define as necessidades de formação, propõe um conjunto de estratégias de ação para a implementação e desenvolvimento das formações inicial, continua e à distância dos professores em Angola. (p.1)

Este documento expressa as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de professores competentes que possam garantir uma educação de

---

<sup>31</sup> A reforma educativa foi operacionalizada entre 2002 e 2012 a partir da Lei de Bases do Sistema da Educação (LBSE) (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001) (Assembleia Nacional, 2001) que atualmente foi substituída pela Lei 17/16 de 7 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional, 2016).



qualidade à criança angolana, expressas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio<sup>32</sup> (United Nations Development Programme, n.d.) e no Plano de Ação de Dakar (UNESCO, 2000), sendo que a formação de supervisores e de formadores é tida em conta num dos eixos<sup>33</sup> contidos no PMFP.

O BIEF (2007a)<sup>34</sup> considera que a supervisão pedagógica tem como objetivo fundamental a introdução de correções no processo ensino-aprendizagem, com base na autorreflexão e na autoavaliação. Desta forma, acredita-se que a operacionalização deste eixo deve passar pelo desenvolvimento de duas grandes ações: (1) formação de um corpo de supervisores com perfil adequado para assegurar a transferência das competências profissionais dos professores, adquiridas na formação inicial ou contínua, para as salas de aula; (2) formação inicial e contínua dos formadores das escolas de formação, de forma a garantir uma geração de professores com competências para responder às exigências da sua função docente, quando colocados em contato com a complexidade da realidade na qual vão trabalhar (op.cit).

Em 2011, foram, inclusivamente, descritas pelo BIEF (Araya, Peysers, & Roegiers, 2011) aquelas que seriam as finalidades da supervisão pedagógica, das quais se destaca o apoio à institucionalização da abordagem por competências assumida a nível nacional enquanto referencial metodológico da Reforma Educativa de Angola; a consolidação do processo de profissionalização do professor através do desenvolvimento de competências pedagógicas conforme estabelecido no PMFP; a promoção da distinção/compreensão do papel de Supervisor(a) Pedagógico em relação ao Inspetor(a). No mesmo documento podemos observar os fatores diferenciadores de ambas as funções, notando-se a necessidade de clarificar o papel do Supervisor - de carácter mais pedagógico - e o papel do Inspetor - de carácter mais avaliativo e certificativo (v. Quadro 14, op. cit. p.7).

Mesmo no âmbito da inspeção, o outrora vice-ministro do Ensino Técnico e Profissional, Narciso Damásio, informava que o seu Ministério estaria a implementar um novo modelo de inspeção nas escolas com o propósito de executar uma mudança na imagem do designado "inspetor de punição" para uma imagem que refletisse alguém capaz de identificar e auxiliar na resolução de problemas metodológicos e pedagógicos (Angola Press, 2011).

Uma mudança de perceção em relação ao papel do supervisor é por vezes a chave para se fazer uma "boa supervisão", ou seja, esquecer o estereótipo do supervisor como "fiscalizador" de professores, e

---

<sup>32</sup> Na Cimeira do Milénio em setembro de 2000, os 189 Estados Membros das Nações Unidas comprometeram-se a atingir, até 2015, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Entre outros, destaca-se o objetivo de: "Alcançar o Ensino Primário Universal" (Governo de Angola & Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005).

<sup>33</sup> Eixo 4 PMFP: Formar os supervisores e formadores da EFP, p.24.

<sup>34</sup> Gabinete de consultoria em educação que organizou e orientou todo o processo de elaboração do PMFP em Angola.

admitir a ideia de um supervisor conselheiro, metodólogo, que se assume como uma fonte de apoio (BIEF, 2007b).

Quadro 14. Aspetos diferenciadores do Inspetor para o Supervisor (Araya, Peyser & Roegiers, 2011)

<b>Inspeção</b>	<b>Supervisão</b>
1. Controla a aplicação dos normativos Educacionais	Garantir mediante a formação a implementação das orientações metodológicas escolhidas (APC)
2. Presta assistência pedagógica, mediante diagnóstico, intervenções pontuais e recomendações às práticas docentes	Formação contínua em serviço
3. Acompanha a aplicação das orientações metodológicas nas escolas	Implementação de recomendações da inspeção relativas à assistência pedagógica
<b>Convergência de tarefas</b>	
Apoio à avaliação das práticas docentes e do sistema, junto com outros atores	Implementa dispositivos de melhora das práticas docentes e avalia logros
<b>Tarefas específicas</b>	
Aspeto legal: controle, fiscalização, auditoria, estruturas de gestão	Formação metodológica
Apoio à avaliação: pessoal, sistema educativo (estrutura, organização)	Apoio continuado da gestão pedagógica e práticas dos docentes
Assistência pedagógica aos professores (diagnóstico, intervenção pontual e recomendações)	Analisar as práticas dos docentes Implementação e orientação metodológica aos docentes Acompanhamento no terreno
Prestação de informação (comunidade, órgãos de decisão)	Comunicação

Estes princípios, a serem cumpridos, podem ser um impulso importante para que os professores com tarefas de supervisão possam desempenhar um trabalho eficaz, tendo sempre em consideração que as práticas de supervisão de professores em serviço se distinguem das que se dirigem aos estagiários. De acordo o INFQE (2016b, p.8), a prática pedagógica supervisionada em estágio é a “componente de formação prática que visa o desenvolvimento de competências de planificação, ensino e avaliação, em contexto de sala de aula, e de ação docente na escola e na comunidade educativa, e que conta com o apoio tutorial do professor da classe da escola de aplicação onde decorre a prática”.

Há, pois, que fazer um investimento na atualização/produção de instrumentos de apoio ao processo supervisivo, para além das tradicionais grelhas de observação de aulas muitas vezes usadas apenas com propósitos avaliativos, por forma a superar uma lógica restrita de supervisão como avaliação de desempenhos (Silva, 2011).

Ainda que não tenhamos conhecimento de um documento oficial que contenha dados do balanço da implementação do PMFP, existe um documento sobre a província do Namibe, apresentado nas IX Jornadas Técnico Científicas e Pedagógicas da Educação realizadas pela Direção Provincial da

Educação, que atenta sobre a sua aplicação e o cumprimento das suas orientações (Kamuele, 2016)<sup>35</sup>. Da pesquisa realizada, concluiu-se que a implementação do PMFP trouxe grande impacto para o sistema educativo da província, de onde emergem algumas ações relevantes: realização do processo de agregação pedagógica<sup>36</sup> para os professores inseridos no Sistema Educativo sem agregação pedagógica; criação da Supervisão Pedagógica Provincial, para suprir a lacuna decorrente da reforma educativa, tendo sido implementada nos serviços de Inspeção Pedagógica com vista à avaliação do processo de ensino aprendizagem; construção de uma escola do Magistério Primário responsável pelo processo de formação inicial e contínua dos professores do Ensino Primário e Pré-escolar, e da Escola Superior Pedagógica responsável pela formação inicial e contínua dos professores do II Ciclo do Ensino Secundário. Deste documento consta que entre 2008 e 2009 foram admitidos no Sistema de Ensino 139 e 1002 professores provenientes da EFP do Namibe e do Magistério Primário, respetivamente. No entanto, e apesar da falta de professores, não foi realizado qualquer concurso público entre 2012 e 2018, o que representa um número elevado de docentes privados de exercer as suas funções. Assim, ainda que seja unânime a posição dos Agentes de Educação<sup>37</sup> do Namibe participantes deste estudo em continuar a aplicação das diretrizes do PMFP, há uma clara posição quanto à necessidade de aperfeiçoamento/esclarecimento de alguns aspetos, nomeadamente a adequação dos programas com base na Abordagem por Competências e a elaboração de referenciais de competências em cada curso de formação de professores. Com efeito, o PMFP propõe a adoção de um modelo de formação de professores que permita o domínio de competências básicas “indispensáveis ao ‘aprender a aprender’ ao longo da vida” (BIEF, 2007a, p.5). Daí surge a adoção da denominada Pedagogia da Integração, fundamentada na Abordagem por Competências, que apresenta um conjunto de novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras (levando para a sala de aula situações que articulam a vida quotidiana com o saber científico), e que contrastam com processos baseados na transmissão de conhecimentos e numa aprendizagem passiva, em que os alunos são meros espetadores<sup>38</sup>.

De acordo com o Ministério da Educação angolano, feito o balanço da segunda reforma educativa (Ministério da Educação de Angola, 2010b, 2011, p.62), foram detetados alguns constrangimentos na

---

<sup>35</sup> Texto fornecido pessoalmente pelo autor, não publicado, a propósito da apresentação oral feita nas IX Jornadas Técnico Científicas e Pedagógicas da Educação realizadas pela Direção Provincial da Educação do Namibe. O autor do estudo, para além de docente da especialidade de Matemática-Física na EFP do Namibe, representou a província do Namibe enquanto técnico pedagógico no decorrer do processo de elaboração do PMFP.

<sup>36</sup> Agregação Pedagógica: Formação profissional para a docência/profissionalização docente (frequência de cursos de formação de professores de nível médio/superior).

<sup>37</sup> 10 professores do Magistério Primário e 52 professores da Escola de Formação de Professores da província do Namibe.

<sup>38</sup> O documento que sustenta esta pedagogia pertence a Xavier Roegiers (2007b) e denomina-se: “O que é a APC?: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicadas aos professores”. Outra referência constante no contexto angolano é a obra de Philippe Perrenoud (2002). Ainda que existam documentos que sustentem esta abordagem, parece haver mudanças pouco efetivas e até algumas incertezas, resultado da implementação repentina e descontextualizada da mesma.

formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário, para além de limitações na implementação das práticas e estágios pedagógicos. Entre eles, é possível destacar problemas de natureza estrutural: a falta de manuais específicos para todas as disciplinas constantes no plano de estudos; a existência de professores a lecionar disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada; a inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo; um elevado rácio professor-aluno por turma; condições insuficientes em algumas especialidades para uma formação sólida de professores (Matemática/Física e Biologia/Química); falta de instalações, como laboratórios, infraestruturas e material/equipamento desportivo. É ainda de salientar que no estudo realizado por Chimuco (2014), também no âmbito da formação inicial de professores em EFP, apesar de, na generalidade, a maioria dos inquiridos considerar que a reforma educativa trouxe alterações positivas e significativas para o desenvolvimento da educação no país, são identificadas dificuldades: a existência de poucos professores para a dinamização da prática pedagógica; dificuldades de avaliação das aprendizagens, na capacidade de tomada de decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas e no uso dos métodos e técnicas de ensino.

Estudos recentes apontam para alguns desafios que subsistem no âmbito da formação inicial de professores tanto ao nível Secundário Pedagógico (INFQE, 2016a) como ao nível do Ensino Superior Pedagógico (Cardoso & Flores, 2014). Num estudo de caso elaborado na sequência da Reforma Educativa pelo próprio INFQE (2015), em que se pretendia identificar os desafios existentes na formação inicial e contínua dos professores através das perceções dos professores e alunos de 32 EFP, algumas das principais conclusões apontaram para questões relacionadas com a formação inadequada dos quadros docentes para as disciplinas em que lecionam (apenas 56.8% com formação adequada), os escassos momentos de formação contínua ao longo da carreira, a permanência de planos de estudos e programas das disciplinas desajustados e com necessidade urgente de revisão, e a necessidade de investimento em formação relacionada com a avaliação das aprendizagens. Analisando mais especificamente a organização do estágio pedagógico, o mesmo estudo concluiu que apenas 34.7% dos alunos realizaram o estágio com a duração de 5 a 6 meses e 94% dos alunos sugerem que a duração do estágio pedagógico seja superior a seis meses; apenas 35.6% dos alunos planeou as aulas com o auxílio do professor tutor da escola; apenas 15% dos alunos finalistas concordam com o modelo vigente de organização do estágio pedagógico; e sugere-se a revisão e melhoria da avaliação

das aprendizagens, na medida em que apenas 27% dos alunos se revê nos atuais procedimentos de avaliação no estágio.

Igualmente, Catrongo (2016), ao averiguar quais seriam os fatores que estariam na base das dificuldades ao desempenho do papel de supervisor de estágios no contexto da reforma educativa, detetou falhas ao nível da organização e gestão escolar (número de alunos por turma, falta de escolas de aplicação), reconhecendo, também a necessidade de um maior investimento na qualidade do ensino nos cursos de formação de professores, bem como no desenvolvimento de práticas reflexivas dos supervisores e na sua formação em supervisão.

No contexto do Ensino Superior Pedagógico, num estudo realizado no âmbito de um projeto de investigação, Cardoso e Flores (2014) concluem que existem igualmente desafios dentro da formação inicial, num quadro algo semelhante ao estudo referente ao Ensino Secundário Pedagógico. São apontadas, pelos participantes do estudo, fragilidades relacionadas com a subjetividade da avaliação dos alunos e com as debilidades dentro da formação dos docentes. A curta duração da prática pedagógica, o número excessivo de alunos por supervisor, a pouca exigência e rigor por parte de alguns docentes, a falta de recursos didáticos, questões relacionadas com a ética profissional, limitações temporais para a abordagem dos conteúdos dentro das disciplinas e falhas na articulação entre teoria e prática são também apontados como aspetos menos positivos dentro da formação inicial de professores.

Também Lussinga (2016), a propósito da formação de professores de Biologia e de Geografia no ISCED do Huambo conclui que a maioria dos inquiridos admite uma reformulação dos planos curriculares, na medida em que estes não contemplam todas as disciplinas necessárias à formação inicial dos professores, não possibilitando, por isso, uma formação científica e pedagógica capaz de fazer face aos desafios da prática docente. Outra questão destacada e igualmente importante está relacionada com a parca experiência dos professores formadores de professores, o que revela algumas deficiências na integração das diversas componentes de formação, e ainda o facto de estes não considerarem as experiências e os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para enriquecer os processos de formação, fragilizando, assim, o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Ainda que nos relatórios oficiais se admita que “Em qualquer sistema educativo, a qualidade do ensino primário determina a chave do sucesso académico da população pois é lá que se esbatem ou acentuam assimetrias sociais e linguísticas” (INFQE, 2016a, p.42), e que na nova LBSE se dê especial destaque à qualidade das aprendizagens no ensino primário, os programas de formação de professores não refletem este quadro, não havendo garantia da sua eficácia para a aquisição de

aprendizagens profissionais estruturantes (ibidem)<sup>39</sup>. Neste relatório, as opiniões das direções das instituições, espelhadas nas respostas a um questionário aos Diretores sobre a adequação global da formação (conhecimentos e competências) às exigências da profissão docente, revelam que apenas 43% concordam totalmente que a formação fornecida responde adequadamente às exigências dos futuros docentes. No entanto, existe um contraste entre as perceções dos Diretores e dos dirigentes nacionais e provinciais, nomeadamente, dos serviços de Inspeção Nacional e Provinciais e Direção Nacional do Ensino Geral. Quando questionados sobre as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas e estágios, mais de 60% dos Diretores defendem estarem muito adequadas, ao contrário dos dirigentes nacionais e provinciais que “contestam a qualidade e adequação dos conteúdos das metodologias de ensino lecionadas nas escolas de formação e a qualidade dos acompanhamentos, orientação e supervisão dos estágios pedagógicos da responsabilidade dos professores tutores e professores de metodologia das escolas de formação de professores” (op. cit., p.40).

Outra preocupação prende-se com os sistemas de avaliação, que se pretendem cada vez mais eficazes, de onde destacamos os dados emergentes do relatório elaborado para Angola, patrocinado pelo Banco Mundial, sobre o *Systems Approach for Better Education Results* (SABER) (World Bank, 2009), um programa que pretende auxiliar os países a examinar e a fortalecer sistematicamente o desempenho dos seus sistemas educacionais. As suas principais conclusões indicam que, apesar de existirem diretrizes políticas e pedagógicas oficiais para a avaliação em sala de aula, existem problemas no acesso das escolas a essas diretrizes. Perante o exposto, dificilmente se conseguirá um alinhamento das atividades de avaliação com as diretrizes e documentos curriculares, estando comprometida a melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação dos alunos. Do mesmo modo, foram detetadas dificuldades de entendimento dos professores quanto aos conteúdos curriculares, que afetam a implementação das práticas de avaliação em sala de aula, estando a falta de qualificações dos mesmos na base do problema. É de salientar que na formação de professores não estão contemplados módulos relativos à temática da avaliação em sala de aula, o que condiciona o progresso nesta área. Assim, o desenvolvimento curricular e a avaliação das aprendizagens escolares são considerados domínios prioritários para a formação de professores em serviço<sup>40</sup> e para a formação pós-graduada dos formadores de professores, que frequentemente desempenham também a função de

---

<sup>39</sup> Para uma contextualização mais aprofundada sobre o panorama da formação inicial de professores para o Magistério Primário em Angola, sugerimos a leitura do estudo de Cassova (2016).

<sup>40</sup> A formação em serviço é entendida como um processo de desenvolvimento de competências profissionais que pode implicar, por exemplo, o acompanhamento e a supervisão em sala de aula, seminários de aprofundamento de conhecimentos teórico/técnicos, a reflexão conjunta e partilhada entre pares sobre prática docente (INFQE, 2016b).

supervisores (professores acompanhantes), destacando-se a necessidade de criação de programas doutorais que promovam a produção de conhecimento (INFQE, 2016b<sup>41</sup>).

Um dos problemas que parece afetar a qualidade da formação de professores é a deficiente preparação prévia dos estudantes que acedem aos cursos, percebendo-se a necessidade de melhorar procedimentos e perfis de qualificação<sup>42</sup>. Para Boaventura (2013), a admissão dos candidatos deveria decorrer mediante uma seleção feita com base na cultura geral de base dos candidatos e nas motivações dos mesmos para a escolha do curso.

Por sua vez, o INFQE (2016b), no que respeita à seleção para o acesso aos cursos de formação de professores no Ensino Secundário Pedagógico (como é o caso das EFP), defende um processo em que:

os candidatos deverão ter obtido 14 valores na disciplina de Língua Portuguesa, e na disciplina ou disciplinas do domínio de qualificação e habilitação docente a que se candidatam. Para qualquer dos cursos a que se candidatem, independentemente da modalidade de formação, deverão os candidatos submeter-se a duas provas de admissão, organizadas a nível nacional pelo INFQE e aplicadas a nível provincial, em que (...) a admissão do curso implica a obtenção de 10 valores em cada uma das provas". (p.13-14)

O que se pretende é colmatar falhas evidentes no processo de admissão dos estudantes aos cursos de formação de professores, falhas essas que são espelhadas nas respostas dos Diretores institucionais quando questionados sobre a garantia de qualidade dos alunos selecionados (INFQE, 2016a). Mais especificamente, 60% dos inquiridos discordam no todo ou em parte que os estudantes que acedem aos cursos estejam devidamente preparados, sendo que apenas 20% assume que os conhecimentos escolares dos candidatos admitidos são "globalmente adequados às exigências do curso e que os domínios academicamente mais deficitários são por ordem decrescente a compreensão de leitura, o raciocínio lógico, a organização da informação, a expressão escrita e as competências matemáticas" (op. cit., p.34). Perante este cenário, em virtude da necessidade do preenchimento total das vagas disponíveis, há alunos admitidos ainda que com notas negativas, pelo que algumas instituições, no sentido de minorar este problema, optam pela lecionação de conteúdos mais básicos nos primeiros meses do ano letivo e por tentar desviar alguns dos alunos para outras especialidades dentro das EFP (op. cit., p.35). Todavia, já em 2014, através do documento que faz a avaliação global da Reforma

---

<sup>41</sup>Esta Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário proveio do "Levantamento e análise da situação atual da política de formação de professores do ensino primário, do I ciclo do ensino secundário e da educação de infância" (INFQE, 2016a). O objetivo central desta Proposta é a elaboração de uma Política de Formação de Professores que contribua para a melhoria do desempenho docente nos estabelecimentos de ensino pré-escolar, do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens dos alunos (INFQE, 2016b, p.9).

<sup>42</sup> Por perfil de qualificação entende-se o referencial de competências profissionais necessárias para o desempenho docente autónomo num determinado contexto educativo (INFQE, 2016b, p.11).

Educativa em Angola (Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, 2014), conseguimos observar, relativamente à formação inicial de professores, um aumento de 10.6% de novos profissionais para o ensino primário, sendo que as EFP enviaram para o mercado de trabalho perto de 70 000 professores (ensino primário e 1º ciclo<sup>43</sup>) entre 2004 e 2011, demonstrando um esforço no cumprimento de um dos objetivos desta reforma, que visava a melhoria da qualidade do ensino (Ministério da Educação de Angola, 2010a), ainda que não saibamos qual a qualidade dos professores formados.

Sobre a admissão de docentes para o Ensino Secundário Pedagógico, nomeadamente os docentes responsáveis pela formação de professores e pela orientação dos estágios pedagógicos, o INFQE (2016a) partilha os resultados obtidos através do questionário aos Diretores, sendo que 54% consideram as competências dos docentes das suas instituições parcialmente adequadas ou inadequadas para lecionarem as disciplinas de formação específica, contra 37% que apreciam como muito adequadas as competências dos respetivos docentes. Quando questionados sobre a adequação das metodologias de ensino, apenas 33% as consideram adequadas, sendo que 62% consideram existir uma adequação parcelar, muito lacunar, ou não expressam opinião. Quanto à orientação dos estágios pedagógicos, 43% dos Diretores consideram que é muito adequada e 55% consideram existir uma adequação parcelar, muito lacunar, ou não expressam opinião. Perante estes resultados, o INFQE (2016b), tendo em consideração a existência de um défice de adequação das competências dos docentes/formadores, sugere mudanças dentro do processo de seleção: para além de uma entrevista individual, deverá existir um teste de aptidão através de uma prova elaborada nacionalmente e aplicada em cada província, baseada no “Perfil de Qualificação de Professor da Disciplina do Ensino Secundário Pedagógico” (INFQE, 2016b, p.35-38). Este perfil define domínios prioritários para a formação em serviço e formação pós-graduada de docentes com funções de formadores, procurando elevar assim a qualidade da formação. Trata-se de um referencial extenso, que abrange três dimensões centrais: Conhecimento profissional da realidade educativa; (b) Capacidades profissionais; (c) Valores e atitudes profissionais. Para cada dimensão são definidas competências e subcompetências, que transcrevemos em seguida por fornecerem uma visão bastante completa e atual do perfil desejado:

### ***Conhecimento profissional da realidade educativa***

#### **Conhecimento da organização do sistema educativo angolano**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- a estrutura do sistema educativo angolano e compreender os princípios orientadores da organização do sistema;

---

<sup>43</sup>No contexto de ensino em Portugal é o correspondente ao 1º, 2º e 3º ciclos.



- e estar atualizado sobre perspectivas e objetivos internacionais para a Educação, em geral, e particularmente para a formação de professores;
- o papel das autoridades educativas e dos vários agentes que intervêm no processo educativo;
- as responsabilidades e os direitos de um formador de professores.

### **Conhecimento da organização dos currículos de formação de professores para a educação pré-escolar e ensinos primário e secundário e os conteúdos dos respetivos programas da(s) disciplina(s) a ensinar**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- de forma aprofundada e manter-se atualizado nos domínios da sua área científica e enquadrá-los numa rede alargada de conhecimentos em Educação;
- os programas da(s) disciplina(s) a ensinar no curso de formação de professores;
- os resultados atualizados de investigação sobre Educação para os aplicar a práticas de ensino da(s) disciplina(s) a ensinar;
- a função da(s) disciplina(s) a ensinar no âmbito do currículo de formação de professores.

### **Conhecimento das características do desenvolvimento e da aprendizagem do adolescente e do jovem adulto**

*No final do curso, o diplomado deve conhecer:*

- as características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo do estudante adolescente e jovem adulto que frequenta os cursos de formação de professores;
- como promover a aprendizagem na(s) disciplina(s) a ensinar, considerando as características do adolescente e do jovem adulto;
- as diferenças entre o ensino de crianças e o ensino de adultos;
- como estimular o desenvolvimento do futuro professor na promoção da valorização pessoal e da autoestima.

## **Capacidades profissionais**

### **Organização de ambientes educativos em contexto de formação de professores**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- criar e manter ambientes relacionais capacitantes de motivação e progresso dos futuros professores;
- organizar a sala de aula para que os estudantes possam trabalhar em grupo, aos pares e individualmente num ambiente inclusivo;
- envolver os futuros professores em processos ativos de aprendizagem que estimulem a autonomia, a curiosidade, o gosto pelo saber e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem;
- desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando os conhecimentos, valores e percursos pessoais, culturais, linguísticos e sociais dos estudantes;
- cooperar na identificação, acompanhamento e ensino de estudantes com necessidades educativas especiais;
- usar de forma integrada saberes disciplinares, transversais e multidisciplinares adequados aos objetivos da disciplina e ao curso de formação de professores;
- utilizar e promover diversos suportes e meios de ensino, nomeadamente as tecnologias de informação e de comunicação (TIC);
- promover a convivência entre os estudantes e resolver situações problemáticas e conflituais de natureza diversa.

### **Gestão do currículo e da aprendizagem em contexto de formação de professores**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- utilizar corretamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, para ensinar em Português;
- aprofundar conhecimentos sobre a(s) disciplina(s) a ensinar e fazer a ponte entre conhecimentos teóricos e a prática letiva, tornando explícito aos estudantes essa articulação;
- estabelecer relações entre a(s) disciplina(s) a ensinar, áreas afins do conhecimento e a formação de professores;
- conceber e ensinar a conceber planos de ensino, designadamente: (a) definir objetivos de ensino adaptados à turma; (b) estabelecer e explicitar os resultados de aprendizagem esperados; (c) criar e selecionar estratégias diversificadas de ensino adaptadas à disciplina; (d) escolher e compilar materiais de apoio às aulas;
- implementar e ensinar a implementar planos de ensino e de aprendizagem, designadamente: (a) expor e elaborar (dissertar) sobre um tema; (b) apresentar e desenvolver um tema de forma participada com os estudantes; (c) participar em projetos de ensino colaborativo com colegas; (d) orientar e acompanhar projetos de grupo; (e) fomentar a aprendizagem através da discussão dos resultados obtidos pelos estudantes;
- estimular nos estudantes a curiosidade e o gosto pelo conhecimento, através da(s) disciplina(s) a ensinar;

- disponibilizar aos estudantes os meios e os recursos para aprofundarem autonomamente o conhecimento da(s) disciplina(s) a ensinar.

#### **Avaliação e monitorização das aprendizagens**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- estabelecer e ensinar a estabelecer objetivos de avaliação;
- usar e ensinar a usar estratégias e técnicas diversificadas e adequadas à avaliação informal e formal de conhecimentos (e.g., observação, questionamento, elaboração e aplicação de provas) no diagnóstico, na avaliação formativa e na avaliação sumativa das aprendizagens de cada estudante e de toda a turma;
- elaborar e ensinar a elaborar enunciados, corrigir e classificar provas escritas e realizar e classificar provas orais;
- reportar resultados sobre as aprendizagens atingidas e ensinar a relatar os resultados da avaliação aos estudantes, a outros profissionais e às famílias.

#### **Participação ativa na comunidade educativa**

*No final do curso, o diplomado deve ser capaz de:*

- *trabalhar* em equipa e de fomentar a partilha de conhecimentos profissionais entre colegas;
- se empenhar na melhoria da qualidade da comunidade educativa, juntamente com os colegas e as entidades da hierarquia educativa;
- participar, organizar e orientar a formação em serviço de professores no domínio da sua área de conhecimento;
- participar em projetos de desenvolvimento e de investigação relevantes para a sua atividade profissional e para a construção de conhecimento educativo;
- interagir e valorizar a interação com as famílias dos estudantes, com o pessoal docente e não docente e com outras instituições da comunidade;
- colaborar em tarefas administrativas na escola.

### **Valores e atitudes profissionais**

#### **Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa**

*No final do curso, o diplomado deve manifestar que:*

- promove e ensina a promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, combatendo qualquer forma de discriminação e de exclusão;
- se responsabiliza pelo sucesso educativo de cada estudante através do desenvolvimento das respetivas características e atributos pessoais;
- respeita as diferenças culturais, linguísticas e pessoais dos estudantes, valorizando os diferentes saberes e culturas;
- perspetiva a escola como espaço de educação inclusiva, proporcionando uma educação integral para a cidadania;
- fomenta o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a plena inclusão na sociedade.

#### **Autorresponsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional**

*No final do curso, o diplomado deve manifestar que:*

- reflete sobre as temáticas e abordagens de ensino da(s) disciplina(s) de que é responsável e do curso em que leciona e é capaz de propor alterações para a melhoria dos mesmos;
- se envolve na atividade profissional e reflete acerca dos seus próprios conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais, reequacionando-os;
- reflete sobre aspetos éticos e deontológicos e avalia os efeitos das suas decisões e atitudes profissionais;
- continua a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais e a aprender ao longo da vida.

A formação dos professores em serviço nas escolas também é parte da solução dos problemas que têm vindo a ser referidos. No entanto, será indispensável que os docentes encarem os momentos de formação como oportunidades de reconfigurar o seu pensamento e ação, de modo a enfrentar proativamente desafios e exigências com que se deparam no quotidiano próprio da profissão, e não encararem o processo formativo unicamente como um simples acumular de cursos que permitam a

reciclagem e aperfeiçoamento de conhecimentos. Shulman (1986, p.4), contestando as palavras do escritor e crítico literário irlandês George Bernard Shaw, galardoado com o Prémio Nobel da Literatura em 1925, tenta contrariar aquilo que apelidou de “calúnia” para com a comunidade docente - “*He who can, does. He who cannot teaches*”. Rejeitando esta premissa, defende que é fundamental ter um conhecimento pedagógico do conteúdo para concretizar a missão docente: ensinar. Assim, o que atesta a capacidade de ensinar é a compreensão e a transformação de um determinado assunto: “*Those who can, do. Those who understand, teach*” (op. cit., p.14).

No contexto angolano, a formação em serviço, também denominada por formação contínua, está contemplada com três recursos específicos, nomeadamente, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), os períodos de pausa letiva obrigatória<sup>44</sup>, e a estrutura de supervisão pedagógica<sup>45</sup>. O INFQE (2016a) considera que através destes recursos poder-se-á estimular o desenvolvimento profissional, incentivar a progressão na carreira e suprir necessidades de formação prioritárias, com especial foco para com a formação académica e pedagógica complementar dos professores sem as habilitações necessárias à função docente. Mais especificamente, o mesmo documento considera “desenvolvimento profissional” enquanto:

(...) alterações nas práticas, crenças e atitudes profissionais que, no caso docente, se vão refletir nos resultados da aprendizagem dos alunos. Este processo em cadeia pressupõe o desenvolvimento de competências de ensino que mobilizem mais e melhor conhecimento disciplinar e didático do professor e que se materializa na formação em serviço. (p.53)

Aqui, a “formação em serviço” é interpretada como formação contínua e está prevista na legislação em vigor, nomeadamente no artigo 43º da nova LBSE (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016), que prevê não só a atualização e aperfeiçoamento dos professores, como também a promoção de ações de agregação pedagógica. De salientar que em 2007 existia ainda uma taxa elevada de professores angolanos do Ensino Primário e do I ciclo, que desempenhavam funções docentes com formação académica mas sem agregação pedagógica, ou até mesmo sem a formação exigida, conforme se pode constatar no Quadro 15 (BIEF, 2007b, p.10). Mais recentemente, o INFQE (2015) concluía que 93,2% dos professores das EFP têm agregação pedagógica, ainda que nem todos exerçam funções docentes dentro da sua área de formação.

---

<sup>44</sup> Componente não lectiva do horário docente que se destina, entre outras atividades, ao estudo em grupo dos conteúdos da classe e disciplina que o docente lecciona e à participação em ações de formação contínua e de auto-formação (INFQE, 2016a, p.59).

<sup>45</sup> Controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico em contexto de trabalho em sala de aula, tendo em vista os objetivos dos currículos para cada subsistema de ensino, ou de uma forma sintética o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores (INFQE, 2016a, p.60).

Quadro 15. Perfil do professor do Ensino Primário e do 1º ciclo (Adaptado de BIEF, 2007)

<b>Perfil do professor</b>	<b>Número de professores</b>
Professores com a 4ª classe	1470
Professores com a 6ª classe	4816
Professores com a 8ª classe	28872
Professores com ensino médio sem agregação pedagógica	6685
Professores com ensino superior sem agregação pedagógica	238
Professores com ensino médio com agregação pedagógica	16217
Professores com ensino superior com agregação pedagógica	909

Atentando novamente sobre as ZIP, que na província do Namibe perfazem um universo de 41, de acordo com o relatório do INFQE (2016a), a sua implementação e dinâmica estão já numa fase bem estruturada e consolidada, tidas como “zonas de apoio” à prática pedagógica docente, formadas por um conjunto de escolas que pretendem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores através de ações de aperfeiçoamento e atualização. Atendendo à caracterização feita pelo Ministério da Educação de Angola (2010c), as ZIP são constituídas por escolas com relativa proximidade geográfica, podendo integrar de duas a dez escolas, sendo que a escola com melhores condições e melhor posicionada geograficamente funcionará como Centro de Recursos da respetiva ZIP<sup>46</sup>. Está previsto um órgão de gestão composto por todos os Diretores das escolas que compõe uma ZIP, denominado “Círculo de Diretores”, que tem como função eleger o coordenador da ZIP de entre os professores ou subdiretores pedagógicos, o qual irá desempenhar as tarefas consignadas no Regulamento das ZIP. De entre os objetivos das ZIP, destacamos o acompanhamento simultâneo a um conjunto de escolas, com vista ao fornecimento de ferramentas e mecanismos de ajuda que pretendem a obtenção de melhores desempenhos de acordo com a especificidade das necessidades pré-diagnosticadas pelos profissionais de cada grupo de escolas envolvidas e pelos supervisores. No entanto, de acordo com o Questionário aplicado aos Diretores das escolas do Magistério e de formação de professores (INFQE, 2016a), num total de 265 inquiridos, 80% admitem que a formação dos seus professores foi feita dentro da própria instituição, sendo que os principais obstáculos apontados pelos coordenadores das ZIP ao seu funcionamento regular passam pela insuficiência de recursos financeiros (70%) e pela insuficiência de recursos didático-pedagógicos (59%).

Em Angola, os professores tendem a trabalhar ainda de forma muito individualizada, sem que exista grande reconhecimento dos benefícios do trabalho em equipa e da partilha de conhecimentos, existindo mesmo uma certa resistência em evoluir enquanto professor inserido num mundo em constante mutação. Tavares (2015) sugere mesmo que a promoção burocrática das reformas e a falta

<sup>46</sup> No caso específico da província do Namibe, a ZIP central está em estreita colaboração com a ZIP 14 da EFP no que respeita à assistência técnica e pedagógica (Kamuele, 2016).

de assistência e envolvimento dos docentes condicionam a operacionalização das mudanças educativas no contexto de ensino angolano. Uma medida que nos parece relevante a este propósito, e que acompanha tendências observadas na literatura internacional para a melhoria contínua dos professores e o seu desenvolvimento profissional no seio das escolas, está legislada no Decreto Presidencial 16/11 de 11 de Janeiro (2011). O seu artigo 14º, sobre a duração do trabalho do corpo docente, contempla uma componente “não letiva”, que segundo o artigo 20º pode integrar, entre outros aspetos, a realização de trabalho científico/metodológico que compreende a preparação das aulas teóricas e práticas, a preparação dos meios a fornecer aos alunos, o estudo em grupo dos conteúdos da classe e disciplina que leciona, e a participação em ações de formação contínua e de autoformação.

No seu estudo sobre formação contínua de professores, Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990) referem que frequentemente temos os professores mais experientes pouco recetivos à inovação, não compreendendo mesmo o interesse, a necessidade e o valor da mesma, e professores com manifesta incapacidade de realizar uma autoanálise pedagógica, que:

(...) vêm ensinando a ‘sua’ matéria há longos anos sem grandes sobressaltos, que se consideram senhores de um prestígio alcançado com sucessos que a memória já esqueceu e para os quais inovar é uma forma de mascarar o ‘verdadeiro ato de ensinar’. Escondem, na sua manutenção de um *status quo* pedagógico de natureza tradicional, o enquistamento em que se deixaram cristalizar, e defendem valores que lhe garantam a comodidade que instalaram na profissão. Encaram a complexidade de uma inovação sempre como um esforço suplementar que não se sentem na obrigação de empreender. (p.15)

Korthagen (2010, p.419) defende “a profound cultural shift in the existing views of teacher education, which is often threatening to experienced educators”, que se vêm forçados a sair da sua zona de conforto rumo ao desconhecido. Neste sentido, compreendemos as resistências à mudança, mas devemos continuar a pensar a formação contínua como um projeto capaz de impulsionar a criação de um profissional mais reflexivo, que dê resposta a uma escola que se pretende cada vez mais capaz de responder às especificidades dos seus alunos e que deverá constituir um espaço de desenvolvimento de profissionais cada vez mais competentes.

## Reflexões finais

As questões abordadas ao longo deste capítulo procuram instalar o que Idália Sá-Chaves (2011) designou de “máquina de criar dúvidas”, abrindo-se um caminho para a inquietação sobre o ensino, a formação de professores, em geral, e no contexto específico de Angola, e sobre o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e na reconstrução das práticas educativas.

Na atualidade, a supervisão implica duas características que Alarcão (2009, p.120) destaca: “democraticidade” e “liderança com visão”. A primeira requer práticas de diálogo e colaboração nos processos reflexivos e na promoção da autonomia; a segunda pressupõe lideranças capazes de desenvolver processos supervisivos relevantes, podendo o supervisor ser aqui visto como um líder para a mudança.

Sendo a supervisão pedagógica potencialmente desencadeadora de mudança, deverá ser capaz de romper com o seu formato mais clássico tornando-se, ela própria, alvo de transformação. Assim, o supervisor deixa de ser o único detentor do saber, as estratégias supervisivas ajustam-se ao contexto em que operam e cada professor deverá ser chamado a experimentar práticas alternativas e a refletir sobre a experiência, construindo conhecimento profissional relevante. Destaca-se a importância da diade supervisor-estagiário no que respeita à componente afetiva e relacional da supervisão, com especial atenção às perspetivas dos futuros professores, numa abordagem dialógica. A figura do supervisor assume-se cada vez mais como uma fonte de apoio emocional para o seu estagiário numa relação cada vez mais pautada pela confiança e por um respeito que deverá ser recíproco.

Podemos não ser capazes de mudar o vento, mas somos cada vez mais capazes de ajustar as velas do barco e assim conseguirmos chegar onde queremos. Este deverá ser o pensamento que nos dá alento para considerar que alguns dos problemas associados ao ensino, à formação e à supervisão de estágio poderão ir sendo enfrentados, implicando um comprometimento de todos os intervenientes.

Na contexto angolano, como vimos, são muitos os problemas a enfrentar. Ainda que num passo lento, são algumas as mudanças que começam a operar num cenário pós-reforma educativa, após implementação do PMFP (BIEF, 2007a). Embora a tónica das políticas educativas seja sobretudo a qualificação e a supervisão dos professores já em exercício (Ministério da Educação de Angola, 2010d)<sup>47</sup>, e não tanto os cenários da supervisão do estágio pedagógico, há que sublinhar a importância

---

<sup>47</sup> No eixo 4 do PMFP observam-se orientações para o desenvolvimento do perfil do supervisor, que supõe, entre outros, experiência na abordagem por competências e na avaliação de êxitos de aprendizagem de acordo com essa abordagem. A meta em execução desde 2009 passou por desenvolver formações de alto nível técnico rumo à formação de supervisores que possuem tais competências e podem aplicá-las na prática a nível nacional e provincial (BIEF, 2007b).

das reflexões e relatórios produzidos por várias entidades ligadas ao ensino e que potenciaram inquietações que levaram a que o PMFP contemplasse estas questões e operacionalizasse mudanças no terreno. Com a intenção de uniformizar linguagens, atualizar os conhecimentos dos responsáveis pela formação de professores e desenvolver um guia de suporte ao desenvolvimento de ações futuras, Roegiers (2007a) elaborou o manual “*Formar os Professores Hoje*”, que Pinda Simão (Vice-Ministro da Educação à data) considerava:

(...) um guia destinado a todos os responsáveis para a formação de professores, quer estejam em formação inicial ou em formação contínua. Ele dá-nos as bases de uma formação hoje considerada eficaz, isto é, uma formação pensada e aplicada numa perspetiva de integração que produz efeitos nas escolas e, sobretudo, nas salas de aula. (p.1)

Ainda que este guia tenha sido parte exequível daquilo a que o PMFP se propôs, não temos conhecimento sobre se provocou efetivamente as mudanças ambicionadas. A sensação de que era bem intencionado prevalece e é notória a clarividência dos fatores a ter em conta rumo à ambicionada “mudança profunda, duradoira” no seio da comunidade escolar (op. cit., p.7): (1) revisão de ferramentas de trabalho e programas; (2) monitorização das práticas em mudança; (3) implementação de práticas colaborativas entre pares e superiores (diretores); (4) estabelecimento de momentos de formação contínua como resposta às adversidades da prática; (5) avaliação regular das mudanças empreendidas e conseqüente reajustamento de objetivos, metas e recursos.

Como evidências mais recentes temos as que contemplam os documentos sobre a atual situação da formação de professores em Angola (INFQE, 2016a; INFQE, 2016b) e é sobre elas que depositámos grande atenção, na medida em que são focadas aquelas que são as reais vulnerabilidades do acompanhamento das práticas pedagógicas. Apesar dos avanços realizados nesta área, são evidentes problemas que passam pela falta de qualidade e presença no acompanhamento e orientação por parte dos supervisores das instituições de formação e das escolas, revelando dificuldades em operar práticas de supervisão dialógicas e reflexivas, e também em assumir a formação como um projeto de colaboração interinstitucional. Aquilo que Roldão (2004) apelidou de “formação em imersão” é especialmente importante neste sentido, sendo necessário:

(...) assumir uma rutura de paradigma nas nossas lógicas de trabalho nas universidades e nas instituições de formação: trata-se de perspetivar a formação, sustentada pelos saberes teóricos e teorizadores que a instituição produz e oferece, como desenvolvendo-se mediada pela imersão no contexto de trabalho, e transformando, por essa via, gradualmente, esses mesmos contextos de trabalho, portadores de uma cultura própria muito resistente,

com as suas lógicas, rotinas e valores instalados, que, em poucos anos ou mesmo meses, submergem o professor principiante, condicionado, acima de tudo, pela necessidade de aceitação e socialização securizantes. (p.105)

A estas dificuldades juntam-se os fatores estruturais que condicionam os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, e que reduzem as possibilidades de transformação. Neste sentido, é essencial que as EFP invistam na construção e disponibilização às escolas de materiais pedagógicos e de formação atualizados. É também essencial que apostem numa formação em serviço para os supervisores das escolas, os professores tutores, em temáticas relacionadas com o currículo, a didática e a supervisão. A qualidade do suporte prestado aos futuros professores poderá estar comprometida em contextos que não prevejam ciclos de formação especializada aos detentores de responsabilidades supervisivas ou que descurem os critérios que levam à sua seleção. Defendemos, por isso, a formação e a seleção de supervisores detentores de competências que vão para além das características do que Vieira (1993) ironicamente descreveu como “supervisor à moda antiga”:

Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno. (p.3)

Não se propõe aqui uma modalidade rígida da supervisão, reconhecendo que o perfil do supervisor e o contexto da supervisão marcam necessariamente o que é viável conseguir. Contudo, consideramos que caberá a cada supervisor fazer uma análise introspetiva e procurar uma atualização de conhecimentos, de forma a melhorar progressivamente a qualidade da sua atuação. Acima de tudo, os educadores com funções supervisivas necessitam de reconhecer os processos dinâmicos, cíclicos e multidimensionais do que fazem e como seu trabalho afeta o desenvolvimento dos professores e dos seus alunos e, em última instância, o desenvolvimento das culturas escolares. No momento em que os supervisores compreendem a importância do seu papel, também reconhecem que a sua responsabilidade vai para além de formas padronizadas de avaliação do desempenho, cultivando uma compreensão mais ampla da supervisão e criando um espaço para possibilidades de mudança.

Embora ao longo deste capítulo se assumam uma determinada visão da educação e da formação de professores, e, portanto, uma determinada visão da supervisão pedagógica em estágio, também se reconhece a existência de fatores históricos e estruturais que, no contexto angolano como noutros



contextos, podem condicionar fortemente as práticas supervisivas. Assim, considera-se fundamental conhecer mais aprofundadamente as vivências dos atores da supervisão no contexto em que atuam, o que constituiu o propósito central do estudo realizado. Só assim se poderá começar a projetar práticas alternativas que não resultam da mera aplicação de teorias e que encontram sustentação nas percepções e aspirações dos atores que as protagonizam.

## **CAPÍTULO 2    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**



## Introdução

Investigar a problemática dos estágios pedagógicos na EFP do Namibe é um prolongamento do trabalho desenvolvido aquando da participação no acompanhamento dos estudantes da 13ª classe no âmbito do Programa *Saber Mais* e pretende ser um contributo para a reflexão e aperfeiçoamento da prática supervisiva neste contexto. Tendo um conhecimento *a priori* da realidade, entendemos que o nosso estudo se poderá equiparar ao que King (2005, p.47) denomina de *research safari* (expedição de pesquisa), constituindo a experiência anterior uma espécie de visita de reconhecimento do contexto da investigação que se tornou essencial à elaboração e desenvolvimento do projeto.

Alargar a nossa amostra a todas as especialidades da EFP foi uma forma de aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da supervisão a partir das vozes dos diferentes intervenientes. O Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio foi o principal instrumento de pesquisa, não existindo até então qualquer outro instrumento usado na instituição para identificar perceções do estágio. Este questionário, construído à luz da literatura mas também do contexto de supervisão em estudo, pretendeu criar um momento de reflexão para os participantes, auscultar as suas vivências e avaliar o seu grau de satisfação e as dificuldades encontradas:

No estágio pedagógico faz-se o primeiro balanço sistemático do que se aprendeu e simultaneamente o primeiro projeto de intervenção na realidade; no Estágio Pedagógico sente-se a necessidade de que tudo funcione bem e constata-se que há muita coisa que não é como o imaginado; no Estágio Pedagógico fica-se órfão de algumas seguranças já construídas, enquanto se geram novos problemas que obrigam a novos espaços de reflexão, se elaboram novas ideias, atitudes e compreensões. (Matos, Gomes, Graça & Queirós, 1993, p.494).

Neste capítulo apresenta-se o contexto específico em que decorreu a investigação – o estágio na EFP – descreve-se o tipo de estudo realizado, o plano de investigação e a metodologia utilizada (instrumentos, procedimentos, amostra e tratamento dos dados), e apresenta-se uma caracterização dos participantes com base em dados de natureza profissional recolhidos no questionário. Em anexo são apresentados os instrumentos de pesquisa (v. Anexos I, II, III, IV, V).

## 2.1 Contexto do estudo

O estudo realizou-se na EFP Patrice Lumumba no Namibe, fundada em 1982, que integra o subsistema de formação atualmente designado como Ensino Secundário Pedagógico, dirigido a estudantes com a 9ª classe e vocacionado para a formação de educadores e professores que estarão habilitados ao exercício da profissão docente nos níveis de Ensino Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário (até ao I Ciclo)<sup>48</sup>. No estudo foram inquiridos todos os atores envolvidos no estágio dos cursos de formação inicial oferecidos no ano de 2014: Professores Estagiários (PE), Professores Acompanhantes (PA), que são os supervisores da EFP, Professores Tutores (PT), ou seja, os supervisores das escolas, e ainda os professores com funções de coordenação de curso/disciplina e a Coordenadora da disciplina PSEP. Foram abrangidos os nove cursos oferecidos na EFP, com a duração de 4 anos (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes), correspondentes a igual número de “especialidades”: Língua Portuguesa; Francês; Inglês; Matemática-Física; Biologia-Química; História-Geografia; Educação Física; Educação Visual e Plástica; Magistério Primário<sup>49</sup>. A estrutura geral destes cursos foi já apresentada no capítulo anterior (v. Quadro 12), integrando, para além do estágio, disciplinas da área de docência, da área da educação e da área da didática específica. O estágio decorre no quarto ano (13ª classe) ao longo do 2º trimestre, sendo que nas especialidades bidisciplinares cada um dos trimestres é dedicado a uma das disciplinas (Exemplo: 1º Trimestre - estágio em Geografia; 2º Trimestre - estágio em História). A par do estágio, os estudantes frequentam outras disciplinas da área de docência e de didática específica.

No início de cada ano letivo, os estagiários são distribuídos pelas escolas de aplicação em grupos, sendo-lhes atribuído um PT e, adicionalmente, um PA oriundo da instituição formadora. A cada PA podem ser atribuídos, aproximadamente, 10 estagiários, e a cada PT, em média, são atribuídos 4 estagiários. Todo o processo é monitorizado pelas escolas de aplicação, a instituição de formação e a Direção Provincial da Educação do Namibe, pressupondo-se a existência de um trabalho colaborativo entre os PT, os PE e os PA da EFP.

O Regulamento de Estágio da Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba (2010)<sup>50</sup> define os procedimentos gerais dos estágios, não fazendo referência a estratégias supervisivas a adotar com exceção da observação e avaliação de aulas e do acompanhamento dos supervisores. Os estagiários

---

<sup>48</sup>No contexto português equivale ao pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, ou seja, da pré ao 9º ano de escolaridade.

<sup>49</sup>No momento da recolha dos dados (2014) a EFP tinha em funcionamento a especialidade do Magistério Primário, que atualmente funciona de forma independente numa escola autónoma.

<sup>50</sup> Teremos em conta o regulamento de estágio em vigor no momento em que efetuámos a recolha dos dados, ainda que tenhamos conhecimento que desde 2014 foram efetuadas algumas alterações ao mesmo, tendo surgido versões atualizadas.

deverão lecionar o máximo de aulas possível, sendo que o PT deve reservar 50% das suas aulas para as práticas dos seus PE, fornecendo-lhes, atempadamente, a planificação trimestral. A planificação de aulas deve ser realizada semanalmente entre PA e PE, em reuniões onde se deve fazer um diagnóstico das dificuldades encontradas no terreno e onde decorre a orientação científica e metodológica e o fornecimento de estratégias para que o PE possa evoluir e melhorar a sua prática. Todas as aulas lecionadas pelos estagiários devem ser observadas pelo PT. O PA deve efetuar, no mínimo, cinco observações por estagiário em cada trimestre, três das quais com avaliação para a classificação final de estágio. É importante referir que, no final de cada aula assistida e/ou avaliada, o PA e o PE devem reunir e discutir a aula na presença do PT, preenchendo e assinando a respetiva ficha de observação de aula (que não partilhamos tendo em conta que é um documento interno da escola).

O terceiro trimestre do quarto ano está reservado para a entrega do relatório de estágio e exames gerais, sendo que cada PE deve entregar um relatório de estágio individual, de acordo com os critérios estabelecidos pela EFP. A classificação do estágio é calculada atribuindo um peso de 70% à média das classificações atribuídas a cada uma das disciplinas da especialidade e 30% à classificação do relatório de estágio.

Apesar da existência de regras gerais para o funcionamento do estágio na EFP do Namibe, a supervisão é uma prática ainda bastante incipiente e instável, sobre a qual não têm sido realizados estudos de avaliação. Por outro lado, as práticas escolares permanecem tendencialmente reprodutoras e pouco transformadoras, visando sobretudo “desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e de domínio de capacidades do tipo cognitivo” (Vieira, 2010b, p.25). Surge, inevitavelmente, a questão: como se processam as práticas de supervisão e de ensino no âmbito do estágio? Acreditamos que ao conhecer melhor as perceções dos intervenientes no estágio pedagógico acerca das potencialidades e dos constrangimentos das práticas supervisivas, poderemos construir conhecimento capaz de melhorar todo o processo. Esse foi o sentido do presente estudo.

## **2.2 Tipo de estudo, objetivos e plano de investigação**

A investigação configura um estudo de caso. O caso é a supervisão no estágio pedagógico da EFP do Namibe, estudada a partir das perceções dos atores, procurando-se construir conhecimento situado

acerca de uma realidade mais vasta – a supervisão na formação inicial de professores em Angola. Ainda que estejamos perante um estudo voltado para compreensão de conceções e práticas de uma instituição específica, crê-se que os resultados poderão ser úteis em contextos semelhantes, atendendo à escassez de estudos sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores no contexto angolano.

O estudo é de natureza descritiva, com recurso à técnica do inquérito por questionário e, apesar de se centrar em dados quantitativos, enquadra-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional (Aires, 2015; Denzin & Lincoln, 2006; Guba & Lincoln, 1988), na medida em que procura conhecer uma realidade a partir das perspetivas dos sujeitos, e construir conhecimento situado, cujo sentido não pode ser dissociado do contexto de investigação. Como afirma Erikson (1989):

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos em el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores. (p.199)

Apesar de se assumir a presente investigação enquanto estudo de caso descritivo, o mesmo aproxima-se, simultaneamente, de um estudo de sondagem de âmbito institucional (Cohen, Manion & Morrison, 2007), centrado na EFP do Namibe, que pretende trazer um contributo mais situado e profundo para a análise e a melhoria das práticas supervisivas do estágio pedagógico nesse contexto, podendo, eventualmente, despoletar o desejo de investir mais na formação em supervisão. Especificamente, um estudo de caso educacional (Bassegy, 1999; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Morgado, 2013; Yin, 2010) pode contribuir para o conhecimento aprofundado de um fenómeno educativo, seja ele individual, organizacional, social ou situacional, podendo apoiar a definição de recomendações para o desenvolvimento de medidas de melhoria no contexto em que se realiza. Na perspetiva de Morgado (2013), dependendo do objeto de estudo, dos objetivos a concretizar e do contexto do estudo, ainda que o estudo de caso adote frequentemente métodos de natureza qualitativa, não existe qualquer impedimento à adoção de métodos quantitativos ou abordagens mistas.

Ao centrarmos o estudo na EFP Patrice Lumumba do Namibe, onde a investigadora exerceu funções de formadora/supervisora ao longo de 4 anos (de 2009 a 2013), e pretendendo construir conhecimento a partir das perspetivas dos atores da formação em estágio, decidiu-se, tal como referido

anteriormente, inquirir todos os intervenientes no estágio pedagógico no ano letivo de 2014<sup>51</sup>, tendo sido traçados os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Caracterizar perceções dos professores acompanhantes, professores tutores e estagiários sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas;
- 2) Sinalizar boas práticas de supervisão e os fatores que as promovem na perspetiva dos seus atores;
- 3) Identificar constrangimentos e medidas de melhoria da supervisão no estágio pedagógico, na perspetiva dos intervenientes.

O facto de a investigadora conhecer em profundidade o contexto de investigação representou uma mais-valia no desenho do estudo (Yin, 2010). Tal proximidade foi determinante para compreender o modo como operam os atores do estágio. Embora os supervisores tenham tarefas previamente determinadas, a realidade espelhava um ambiente de grande ambiguidade em relação à execução, ao compromisso, orientação e execução das mesmas, existindo ainda grandes interrogações no modo como devem ser operadas. Na realidade, deparámo-nos com estagiários muitas vezes a funcionar em “autogestão”, sem um apoio regular; PA divididos entre as tarefas de supervisão e as tarefas inerentes ao papel de professor da formação inicial, por vezes recém-formados e com parca experiência/formação em supervisão; PT também pouco habilitados para a função supervisiva e por vezes pouco alinhados com as diretrizes emitidas pela EFP e que constam do Regulamento do Estágio, e ainda dificuldades relativas à coordenação do estágio e à comunicação entre a EFP e as escolas. As perceções construídas através da experiência foram uma alavanca importante para a realização do estudo e para a construção dos instrumentos de recolha de dados. Atendendo à já referida parca investigação neste contexto específico, pareceu-nos que seria importante conhecer melhor as perspetivas de todos os atores com base nas suas conceções e vivências, produzindo conhecimento local que pudesse ser um incentivo à reflexão e a um crescente aperfeiçoamento dos processos supervisivos.

Decisões acerca da amostra foram tomadas de acordo com o propósito da nossa investigação (Patton, 2015), sendo que, numa primeira fase, decidiu-se que o estudo incidiria em 5 especialidades de formação inicial de professores da EFP do Namibe, aquelas em que os agentes da cooperação

---

<sup>51</sup>O ano letivo em Angola inicia-se no fim do mês de janeiro a termina no mês de dezembro.



portuguesa do Programa *Saber Mais* do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua tiveram um papel interventivo no que respeita às tarefas de supervisão de estágio nos anos letivos 2010 a 2013, nomeadamente: Língua Portuguesa; Matemática-Física; Biologia-Química; Educação Física e Educação Visual e Plástica. Posteriormente, entendeu-se ser pertinente expandir a nossa amostra e estender a recolha de dados às restantes especialidades numa segunda fase. Assim, a amostra corresponderia idealmente à população. O Quadro 16 apresenta a população e o número de sujeitos que responderam aos questionários aplicados (amostra), verificando-se que a taxa de resposta foi muito elevada, o que apenas foi possível pelo facto de a investigadora ter acompanhado diretamente a administração dos questionários junto dos participantes, como mais adiante se explicará. O questionário foi respondido por 560 participantes (76% um total de 739), dos 9 cursos da instituição: 399 estagiários (77% um total de 518), 56 professores acompanhantes (62% um total de 91), e 105 professores tutores de 16 escolas de aplicação (81% um total de 130). Posteriormente foram administrados questionários distintos aos docentes com funções de coordenação, como forma de obter informação complementar.

Quadro 16. Número de participantes do estudo

	Especialidades									Total
	LP	MF	BQ	EF	EVP	HG	F	I	MP	
<b>Nº de turmas</b>	2	2	2	1	1	2	1	1	2	14
<b>Nº de alunos</b>	30+31	36+36	49+49	36	36	47+47	25	31	35+30	518
<b>PE: Amo./Pop</b>	46/61	57/72	73/98	26/36	30/36	69/94	21/25	25/31	52/65	399/518
<b>PA: Amo./Pop</b>	7/10	7/12	13/19	4/5	3/3	11/15	1/5	2/4	8/18	56/91
<b>PT: Amo./Pop</b>	6	20	13	9	8	30	3	8	8	105/130

LP. Língua Portuguesa; F. Francês; I. Inglês; MF. Matemática-Física; BQ. Biologia-Química; HG. História-Geografia; EF. Educação Física; EVP. Educação Visual e Plástica; MP. Magistério Primário; Amo. Amostra; Pop. População

O plano de recolha e análise da informação envolveu as seguintes tarefas:

Obtenção de autorização de realização do estudo na EFP e Direção Provincial da Educação do Namibe (Anexos VI, VII e VIII);

Análise documental (políticas de formação e regulamentação da formação/estágios na instituição);

Construção e testagem de 3 versões paralelas de um questionário para 3 grupos – PE, PT e PA (Anexos I, II e III);

Aplicação do questionário nos 3 grupos dos nove cursos (Biologia-Química, Matemática-Física, Educação Física, EVP, Língua Portuguesa, História-Geografia, Inglês, Francês, Magistério Primário);

Tratamento estatístico dos dados (estatística descritiva e inferencial) e triangulação dos dados dos 3 grupos;

Construção e aplicação de dois questionários para os Coordenadores de Curso/Disciplina e para a Coordenadora da PSEP (Anexos IV e V);  
Conclusão da análise e triangulação/sistematização da informação.

### **2.3 Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de informação**

O Questionário Sobre Perceções da Supervisão em Estágio, elaborado em três versões paralelas para PE, PT e PA (Anexos I, II, III), foi administrado pela investigadora no contexto do estudo e preenchido de forma anónima numa fase intermédia do estágio. O instrumento foi previamente testado com 2 sujeitos de cada um dos grupos (não participantes do estudo, provenientes da EFP do Lubango), de forma a garantir a clareza das questões e evitar dificuldades de leitura e/ou de interpretação. No entanto, Morgado (2013, p.83) defende que “nenhum método específico proporciona, por si só, uma base teoricamente eficaz para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados”. No estudo em questão, procurou-se assegurar a validade de conteúdo e a validade aparente do questionário através de um conjunto de procedimentos:

1. Listagem dos principais aspetos a considerar no questionário a partir da revisão bibliográfica, dos objetivos definidos e das particularidades do contexto;
2. Construção do questionário, agrupando os itens em dimensões de análise e usando uma linguagem que fosse ajustada ao contexto de aplicação;
3. Construção de três versões paralelas que permitissem triangular a informação recolhida nos três grupos de inquiridos, com ajustamentos na formulação das questões;
4. Testagem das três versões num contexto semelhante, junto de um grupo reduzido de sujeitos, a fim de verificar eventuais problemas de compreensão.

Quanto à testagem do questionário, não se verificaram problemas de preenchimento, não tendo sido necessário proceder a qualquer alteração. Maioritariamente, é constituído por perguntas de resposta fechada, apresentando três versões semelhantes para os três grupos de participantes (v. Anexos I, II e III), o que possibilitou a triangulação de fontes como forma de elevar a credibilidade dos resultados (Denzin & Lincoln, 2006). O questionário está organizado em 8 secções, incluindo, tal como sugerem

Morgado (2013) e Hill e Hill (2008), uma introdução, uma secção de recolha de dados pessoais e profissionais e secções de recolha de dados de opinião:

- A. Perfil académico e profissional do participante
- B. Finalidades e atividades da supervisão de estágio (perceção da importância de um conjunto de finalidades/atividades e da sua presença nas práticas vivenciadas)
- C. Perfil dos professores acompanhantes e professores tutores (perceção da importância de um conjunto de características/ funções do supervisor e da sua presença nos supervisores dos cursos)
- D. Práticas educativas nas escolas (perceção da importância de um conjunto de princípios da ação educativa e da sua presença no planeamento, observação e análise de aulas no estágio)
- E. Competências profissionais a desenvolver no estágio (perceção da importância de um conjunto de competências e das que são mais desenvolvidas no estágio)
- F. Problemas do estágio (perceção da gravidade de um conjunto de potenciais problemas)
- G. Medidas para melhorar a supervisão no estágio (indicação livre de um máximo de quatro medidas)
- H. Avaliação global da experiência de (supervisão do) estágio (numa escala de nove pontos: 1-Extremamente Negativa/ 9-Extremamente Positiva)

Nas secções B-E pretendeu-se recolher informação que permitisse comparar o que os sujeitos valorizam (perspetiva ideal) com as suas perceções das práticas (vivências). No primeiro caso foi usada uma escala de concordância de tipo *Likert*, embora apenas com 4 opções (Muito importante; Importante; Nada importante; Sem opinião) a fim de facilitar as respostas, uma vez que os inquiridos não estão muito habituados a responder a questionários de investigação. Incluímos também duas questões de resposta aberta correspondentes às secções F e G, onde os participantes responderam livremente, tendo sido definidos *a posteriori* critérios para codificar respostas semelhantes (Morgado, 2013).

O Quadro 17 sumariza o conteúdo e o tipo de questões presentes nas 8 secções das três versões do questionário.

A título exemplificativo, podemos atentar sobre a secção B (1 e 2) do questionário referente às finalidades da supervisão de estágio. Nesta secção, no caso específico do questionário aplicado aos PA e PT (v. Anexo I, II), perante a questão “*Quais devem ser as finalidades da supervisão de estágio?*” os professores tiveram oportunidade expressar a sua opinião em cada uma das 8 afirmações numa escala de importância (perspetiva ideal) e, posteriormente, indicar quais dessas finalidades estavam mais presentes nas suas práticas de supervisão (vivências). Já no caso do questionário aos PE (v. Anexo III), a questão colocada foi idêntica à colocada aos supervisores, no entanto, num segundo momento eram chamados a assinalar de entre essas finalidades quais estavam mais presentes nas práticas de supervisão por si vivenciadas.

Quadro 17. Conteúdo geral e tipo de questões do questionário para PA, PT e PE

<b>Secções</b>	<b>Foco</b>	<b>Tipo de questões</b>
<b>A. Perfil académico/profissional</b>	Perfil académico e profissional dos participantes	Perguntas fechadas e abertas PA e PT: 10 questões - idade, sexo, experiência de supervisão, curso, nº de estagiários, formação académica, experiência profissional, formação em supervisão PE: 8 questões - idade, sexo, ano de inscrição, curso, formação anterior, experiência profissional (prévia e atual)
<b>B. Finalidades e atividades da supervisão de estágio</b>	Perceções das finalidades da supervisão: perspetiva ideal vs. vivências	Pergunta fechada (perspetiva ideal): B1. (8 itens) / Escala de Importância: Muito Importante; Importante; Nada Importante; Sem opinião Pergunta fechada (vivências): B2. Indicação das finalidades mais presentes nas práticas de supervisão
	Perceções sobre as atividades da supervisão: perspetiva ideal vs. vivências	Pergunta fechada (perspetiva ideal): B3 (5 itens) / Escala de Importância: Muito Importante; Importante; Nada Importante; Sem opinião Pergunta fechada (vivências): B4. Indicação das atividades mais presentes nas práticas de supervisão
<b>C. Perfil dos PA e PT</b>	Perceções sobre o perfil dos PA e PT: perspetiva ideal vs. vivências	Pergunta fechada (perspetiva ideal): C1. (14 itens) / Escala de Importância: Muito Importante; Importante; Nada Importante; Sem opinião Pergunta fechada (vivências): C2. Indicação das características mais presentes nos PA/PT
<b>D. Práticas educativas nas escolas</b>	Perceções sobre o que contribui para a qualidade das práticas educativas: perspetiva ideal vs. vivências	Pergunta fechada (perspetiva ideal): D1. (11 itens) / Escala de Importância: Muito Importante; Importante; Nada Importante; Sem opinião Pergunta fechada (vivências): D2. Indicação dos aspetos mais trabalhados em estágio
<b>E. Competências profissionais a desenvolver no estágio</b>	Perceções sobre o desenvolvimento de competências profissionais no estágio: perspetiva ideal vs. vivências	Pergunta fechada (perspetiva ideal): E1. (12 itens) / Escala de Importância: Muito Importante; Importante; Nada Importante; Sem opinião Pergunta fechada (vivências): E2. Indicação das competências profissionais mais desenvolvidas durante o estágio pedagógico
<b>F. Problemas do estágio</b>	Perceções sobre os problemas que afetam negativamente a qualidade do estágio (vivências)	Pergunta fechada (vivências): F. (24 itens)/ Indicação dos problemas que mais afetam negativamente a qualidade do estágio pedagógico Pergunta aberta: Indicação de “ <i>outros problemas graves</i> ”
<b>G. Medidas para melhorar a qualidade da supervisão no estágio</b>	Perceções sobre medidas de melhoria da qualidade da supervisão no estágio	Pergunta aberta: Indicação de um máximo de 4 sugestões de medidas que visam a melhoria do processo de supervisão do estágio pedagógico na EFP.
<b>H. Avaliação da experiência de estágio</b>	Grau geral de satisfação dos participantes com a experiência de (supervisão do) estágio	Pergunta fechada / Escala de Importância: Extremamente Negativa (1) até Extremamente Positiva (9)

PE: Professores Estagiários; PT Professores Tutores; PA: Professores Acompanhantes

Após a obtenção da autorização da instituição para a realização do estudo, foram aplicados os 3 questionários aos PA da instituição, aos PT das escolas de aplicação e aos PE. Os questionários foram acompanhados de uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo. A fim de se conseguir obter uma taxa máxima de respostas, foi elaborado um plano de ação operacionalizado com duas visitas da investigadora às turmas da 13ª classe (em junho e outubro de 2014), duas reuniões com os PA marcadas pela Direção da EFP (em junho e outubro de 2014) e uma reunião geral com os PT convocada pelo Diretor Provincial da Educação Dr. Pacheco Francisco (em outubro de 2014) que inicialmente estava prevista em formato de desdobramento, mas que, por sua sugestão, foi operacionalizada de uma só vez abrangendo a totalidade das escolas de aplicação envolvidas no estágio da EFP. O acompanhamento direto da aplicação do questionário foi essencial na medida em que foram fornecidas aos participantes todas as explicações relativas ao questionário, aos objetivos do estudo e ao conteúdo das questões, existindo espaço para esclarecimento de dúvidas, muitas delas relativas ao sentido da escala de importância usada (respostas baseadas no que os sujeitos acham que deve ser e não nas percepções da prática).

Inicialmente, previa-se utilizar o inquérito por questionário e entrevista. Após a análise dos resultados dos questionários, seriam realizadas entrevistas semiestruturadas em grupos focais (Aires, 2015; Stewart & Shamdasani, 1990) de PA com funções de coordenação dos cursos nas diferentes especialidades, PT e PE, visando aprofundar e complementar respostas dos questionários. No entanto, em virtude do regresso da investigadora ao país de origem (coincidente com o término do ciclo de projeto do Programa Saber Mais), a realização de entrevistas tornou-se inviável e foram tomadas novas decisões no que respeita à recolha da informação, utilizando-se apenas um método de recolha de dados: o questionário.

Assim, decidiu-se elaborar dois novos questionários de resposta aberta, dirigidos aos professores Coordenadores de Curso/Disciplina (n=14) e à Coordenadora da PSEP (n=1), a fim de obter a perspetiva de quem coordena os processos supervisivos. As questões são apresentadas no Quadro 18. Uma vez que a investigadora já não se encontrava na EFP aquando da aplicação destes dois questionários, eles foram enviados por email ao subdiretor pedagógico da EFP (em outubro de 2015), que os aplicou e posteriormente os fez chegar por correio a Portugal.

Os dados das questões fechadas dos questionários administrados aos PA, PT e PE foram inseridos no *Microsoft Office Excel*, sendo usada a estatística descritiva e inferencial, realizada recorrendo ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 22.0 para *Windows*.

Quadro 18. Perguntas dos questionários para Coordenadores de Curso/Disciplina e Coordenadora da PSEP

Coordenadores de Curso/Disciplina	Coordenadora da PSEP
1. Quais são as suas principais responsabilidades na coordenação do estágio pedagógico?	1. Quais são as suas principais responsabilidades na coordenação da Prática Pedagógica?
2. Por favor, indique as atividades que realizou ou ainda tenciona realizar este ano no âmbito da coordenação do estágio pedagógico.	2. Por favor, indique as atividades que realizou ou ainda tenciona realizar este ano no âmbito da coordenação da Prática Pedagógica.
3. A coordenação do estágio pedagógico tem sido, para si, uma função fácil ou difícil de desempenhar? Porquê?	3. A coordenação da Prática Pedagógica tem sido, para si, uma função fácil ou difícil de desempenhar? Porquê?
4. Que qualidades deve ter um bom coordenador do estágio pedagógico?	4. Que qualidades deve ter um bom coordenador da Prática Pedagógica?
5. Quais são os principais problemas de funcionamento do estágio pedagógico do Curso/ Especialidade que coordena?	5. Quais são os principais problemas de funcionamento da Prática Pedagógica?
6. Que medidas têm sido tomadas para resolver esses problemas? Que outras medidas deveriam ser implementadas de futuro?	6. Que medidas têm sido tomadas para resolver esses problemas? Que outras medidas deveriam ser implementadas de futuro?
7. Em que medida considera que o regulamento de estágio tem sido importante para garantir a qualidade do funcionamento do estágio?	7. Em que medida considera que o regulamento de estágio tem sido importante para garantir a qualidade do funcionamento do estágio?

Para além da análise da distribuição de respostas (frequência e percentagem), nas questões onde era usada uma escala de importância, a escala ordinal foi transformada numa escala numérica para cálculo de médias e desvio padrão: 0 (Sem Opinião); 1 (Nada Importante); 2 (Importante) ; 3 (Muito Importante). Complementarmente, utilizámos também dois testes não paramétricos: o Teste *Qui-Quadrado de Pearson*<sup>52</sup> ( $\chi^2$  Test) e o Teste de *Fisher*<sup>53</sup>. Estes testes pretendem verificar as associações estatisticamente significativas entre variáveis independentes, ou seja, verificar se as proporções das respostas diferem significativamente entre certos grupos de participantes e determinados *itens*, sendo que o Teste de *Fisher* foi utilizado unicamente em momentos em que os pressupostos do Teste de *Qui-Quadrado* não estiveram garantidos<sup>54</sup> (significância estatística estabelecida em  $p < 0.05$ <sup>55</sup>) (Hill & Hill, 2008; Marôco, 2018; Pestana & Gageiro, 2014). Os resultados destes testes serão apenas referidos quando forem significativos.

<sup>52</sup>O Teste de Qui-Quadrado de Pearson pressupõe que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades.

<sup>53</sup> Teste não paramétrico potente utilizado quando se pretende comparar duas amostras independentes de pequena dimensão, quanto a uma variável nominal dicotómica agrupadas em tabelas de contingência 2x2.

<sup>54</sup> Ou seja, temos mais do que 20% de células com valor esperado inferior a 5.

<sup>55</sup> Se o valor de  $p$  obtido for igual ou superior a 0,05 ( $p \geq 0,05$ ) considera-se que as diferenças entre os valores observados e os valores esperados não são significativas e, portanto, as variáveis não apresentam uma associação estatística significativa.

Na questão aberta do questionário aos PE, PT e PA, relativa a medidas para superar problemas do estágio, assim como nas respostas aos dois questionários suplementares usados, procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas com vista ao seu agrupamento e síntese em temáticas emergentes.

## 2.4 Caracterização geral dos participantes do estudo

Com base na informação recolhida na secção A dos questionários, procedemos à caracterização dos intervenientes estudo, parcialmente apresentada nos Quadros 19, 20 e 21.

No caso específico dos PE (Quadro 19), estes eram maioritariamente do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 29 anos (média de idades de 22,9 anos - desvio padrão 5,697) sendo que 74.9% eram detentores da 9ª classe e tendo os restantes alguma formação complementar.

Quadro 19. Caraterização dos PE

<b>PE (n=399)</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Idade</b>		
17-29	346	89.6
30-38	26	6.7
40-55	14	3.6
<b>Sexo</b>		
M	210	53.2
F	185	46.8
<b>Formação Académica</b>		
9ª Classe	299	74.9
9ª Classe + Curso de informática+ outro curso*	21	5.3
9ª Classe + outro(s) curso(s)	23	5.8
9ª Classe + Curso de informática	19	4.8
Não responderam	37	9.3
* culinária, inglês e decoração, entre outros.		
<b>Atividade docente antes do estágio</b>		
Sim	30	7.6
Não	365	92.4
<b>Atividade profissional antes do estágio</b>		
Sim	114	28.9
Não	281	71.1
<b>Atividade profissional para além do estágio</b>		
Sim	121	30.7
Não	273	69.3

A maioria dos PE não havia exercido, até à data da aplicação dos questionários, qualquer atividade docente antes do estágio (92.4%); qualquer atividade profissional antes do estágio (71.1%); nem detinha qualquer atividade profissional além do estágio (69.3%). No entanto, os PE que exerceram atividades docentes fizeram-no maioritariamente no Magistério Primário; quanto às restantes atividades

profissionais antes do estágio, para além da docência, a sua maioria foi no âmbito da construção civil; paralelamente ao estágio, alguns dos estagiários desempenharam igualmente atividades docentes e no âmbito da construção civil. No que diz respeito às especialidades frequentadas, o maior número de PE frequentava a especialidade de Biologia-Química (18.3%), seguindo-se a especialidade de Geografia-História (17.3%) e Matemática-Física (14.3%). As restantes especialidades como Magistério Primário (13.0%), Língua Portuguesa (11.5%), Educação Visual e Plástica (7.5%), Educação Física (6.5%), Inglês (6.3%) e Francês (5.3%) eram frequentadas por um número inferior de PE.

Observando-se o Quadro 20, verifica-se que os PA eram maioritariamente do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26-35 anos. Dos 56 inquiridos, 53.6% eram licenciados, sendo que as principais áreas de especialidade eram a Geografia e História, a Biologia e a Pedagogia.

Quadro 20. Caracterização dos PA e PT

	PA (n=56)		PT (n=105)	
<b>Idade</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
20-25	4	7.1	22	22.2
26-35	30	53.6	56	56.6
36-45	18	32.1	16	16.2
46-55	3	5.4	5	5.1
+55	1	1.8	0	0.0
<b>Sexo</b>				
M	31	64.6	33	34.7
F	17	35.4	62	65.3
<b>Formação Académica</b>				
Licenciatura	30	53.6	6	5.9
Mestrado	3	5.4	2	2.0
Outra	23	41.1	93	92.1
<b>Experiência de Supervisão de estágio</b>				
1º ano	17	32.7	38	38.4
2-3 anos	22	42.3	35	35.4
Maior ou = 4	13	25.0	26	26.3
<b>Formação Supervisão<sup>56</sup></b>				
Sim	24	42.9	26	24.8
Não	32	57.1	79	75.2

Os PA que integraram este estudo tinham 2 a 3 anos de experiência em supervisão. Os PT eram maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos. Dos 105 respondentes, 101 (92.1%) indicaram outra habilitação académica que não a licenciatura e o mestrado, ou seja, predominantemente, os PT detêm formação média (56.5%) e bacharelato (20.2%), sendo que 15% afirmaram estar no processo de conclusão dos estudos superiores, pelo que apenas 5.9% afirmam ser detentores de uma licenciatura. As áreas científicas mais representadas são a

<sup>56</sup> No caso dos PA a formação em Supervisão de Estágio dada pelo Programa Saber Mais foi a mais referida. Já os PT referiram a formação dada pela Direcção Provincial da Educação.



Biologia Marinha, Contabilidade e Gestão, História e Geografia, e Matemática e Física, sendo que, cerca de um terço (38.4%) afirmou estar desempenhar as funções de supervisão do estágio pela primeira vez. Relativamente à formação em supervisão, 42.9% dos PA indicam possuir formação, no entanto, apenas 24.8% dos PT o indicam. Quanto questionados sobre a acumulação de funções além das docentes, apenas uma fração residual afirmou ter outra atividade profissional fora da escola (PT: 5.7% e PA: 25%).

Atentando às especialidades em que maioritariamente os supervisores atuavam, os PA concentravam-se nas especialidades de Biologia-Química (23.2%), Geografia-História (19.6%) e Magistério Primário (14.3%); já os PT estavam mais concentrados nas especialidades de Geografia-História (27.6%), Matemática-Física (19.1%) e Biologia-Química (12.4%).

No Quadro 21 podemos verificar que os PT têm, em média, mais anos de serviço do que os PA e que o volume médio de estagiários atribuído anualmente aos PA é elevado (cerca de 10), o que representa uma sobrecarga de trabalho no âmbito da supervisão.

Quadro 21. Média de alunos e anos de serviço dos PA e PT

	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Número estagiários este ano</b>		
PA	10.50	5.09
PT	2.40	1.69
<b>Número de anos de serviço</b>		
PA	3.52	2.08
PT	8.27	6.61

PA (n=56); PT (n=105)

Quanto aos Coordenadores de Disciplina (especialidade), cargo recentemente instituído, têm como responsabilidade a proposta de distribuição dos estagiários pelas escolas de aplicação e o acompanhamento do funcionamento do estágio. No conjunto das 9 especialidades temos um total de 14 coordenadores (curso/disciplina e coordenadora da prática pedagógica), em número equiparável de homens e mulheres nestas funções, 50% com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, 36% com idades entre os 36-45 e 14% com idades entre os 46-55 anos; 72% possuem uma licenciatura; cerca de um terço têm entre 4 e 5 anos de experiência em funções de coordenação e entre 4 e 5 (ou mais de 5) anos de experiência enquanto PA. Os restantes têm menos experiência em ambas as funções. Quando questionados sobre terem ou não realizado algum tipo de formação em supervisão, 86% afirmaram que sim, o que revela algum conhecimento da função que desempenham no âmbito da supervisão do estágio pedagógico.

## 2.5 Critérios de qualidade e limitações do estudo

Pretende-se que este estudo seja um contributo não só para a comunidade académica mas principalmente para a EFP do Namibe, em particular, e, eventualmente, num nível mais generalizado, para as restantes EFP de Angola. Ao tornarmos públicos os nossos resultados, estaremos em grande medida a contribuir para o manancial de conhecimentos sobre as questões diretamente relacionadas com a supervisão de estágio, que acompanha o fim do ciclo da formação de professores ao nível do Ensino Secundário Pedagógico.

Foram traçados objetivos e desenhados instrumentos que nos permitiram a recolha de informação essencial à triangulação das vozes dos atores do estágio, essencial para elevar a credibilidade do estudo. A triangulação consiste em combinar mais do que uma perspetiva, fonte de dados, abordagem teórica ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que o resultado final espelhe fidedignamente a realidade (Aires, 2015; Coutinho, 2008; Denzin & Lincoln, 2006; Yin, 2010). No nosso caso, permitiu identificar aproximações e afastamentos entre as perspetivas dos diferentes atores da supervisão e, assim, obter uma visão mais holística do objeto de estudo.

A principal técnica de recolha de informação foi o inquérito por questionário, que neste estudo se afigurou como a mais adequada para realizar uma sondagem a nível institucional, tendo em consideração a escassez de conhecimento acerca da supervisão neste contexto. Quivy e Campenhoudt (2008, p.189) defendem que este método de recolha de informação é ajustado para “o conhecimento de uma população enquanto tal – as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões”. Por seu turno, Morgado (2013) defende a utilização do inquérito por questionário em contextos em que se pretende inquirir uma quantidade significativa de pessoas em simultâneo e Coutinho (2014) sugere a sua utilização quando se tenciona medir variáveis, nomeadamente, as perceções dos indivíduos. Bogdan e Biklen (2013) admitem que:

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. (...) Podem também fornecer informação descritiva (...) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. (p.194)

Ao tratar-se de um estudo de caso que recorre a métodos de análise essencialmente quantitativos, e apesar da perspetiva interpretativa adotada na análise, o estudo apresenta limitações decorrentes da ausência de outras aproximações ao objeto de estudo, como por exemplo através de entrevistas ou

observação de práticas, numa abordagem mais etnográfica (Amado & Silva, 2014) que seria apenas possível com a permanência da investigadora no terreno de investigação. Assim, ainda que esta técnica tenha sido escolhida como sendo a mais adequada ao contexto em questão, Morgado (2013, p.77) adverte para a possibilidade da “superficialidade das respostas” advinda do uso exclusivo de questionários, na medida em que impede que algumas questões sejam mais aprofundadas. Atendendo ao facto de não nos ter sido possível realizar as entrevistas inicialmente previstas, procedemos à construção de dois questionários de resposta aberta que posteriormente foram aplicados aos coordenadores de curso/disciplina e à coordenadora da PSEP, o que acreditamos poder limitar a desejada profundidade de compreensão das perspetivas dos sujeitos.

O desenvolvimento deste trabalho de investigação observou princípios éticos importantes na investigação educacional, sublinhando-se os cuidados tidos no acesso ao terreno de investigação e obtenção de autorização para a realização do estudo, a explicitação dos objetivos do estudo junto dos participantes, o esclarecimento de dúvidas no preenchimento dos questionários, o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados (Bogdan & Biklen, 2013).

De salientar, ainda, relativamente à objetividade necessária ao tratamento e análise dos dados, a necessidade de a investigadora desenvolver uma atitude permanente de desconstrução de ideias pré-concebidas decorrentes da sua experiência na instituição, distanciando-se daquelas que foram as suas vivências no contexto em estudo e podendo assim acolher aquelas que são as perceções dos inquiridos. Importa referir, contudo, que essa experiência prévia foi essencial na construção dos instrumentos de investigação, já que o conhecimento do contexto permitiu identificar mais facilmente alguns aspetos cruciais a indagar, como por exemplo, os problemas que afetam potencialmente a qualidade dos processos supervisivos ou os desafios que se colocam aos coordenadores. Assim, o conteúdo dos instrumentos decorre da revisão de literatura mas também das vivências da investigadora.

Reconhecem-se algumas limitações dos estudos de caso. De acordo com Fortin (2003, p.168), essas limitações prendem-se sobretudo com o facto de os resultados não poderem ser generalizados a outras situações, tendo em conta que os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis. No entanto, esta autora relativiza esta questão atendendo à “pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos” . Optámos por esta via metodológica “porque deliberadamente queremos tratar as questões contextuais – acreditando que estas podem ter grande pertinência para o fenómeno a estudar” (Nascimento, 2010, p.81). Por outro lado, Bassegy (1999) refere a possibilidade de realizar generalizações “imprecisas”, que consistem em hipóteses de transferibilidade para

contextos idênticos. Em todo o caso, no estudo realizado os resultados serão generalizáveis na instituição em que foi desenvolvido, pretendendo-se que a investigação tenha consequências nas políticas e práticas de formação ao nível dos estágios da EFP, e, simultaneamente, se revele relevante em contextos e realidades similares no panorama educativo de formação de professores em Angola, não deixando de se reconhecer a necessidade de estudos mais aprofundados:

Even when the study is well done, the research questions will not be fully answered. Some assertions can be made that partially answer the question, but ways the questions need to be improved will become apparent. And new questions needing to be asked will become apparent. So the case study report is a summary of what has been done to try to get answers, what assertions can be made with some confidence, and what more needs to be studied. This seems like "slim pickings," but the quality of the investigation, the increased familiarity with the program and phenomena, and the new realizations of complexity can make the research community proud (Stake, 2006, p. 14).



## **CAPÍTULO 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**



## Introdução

Uma vez apresentada a metodologia do estudo, procede-se neste capítulo, à apresentação e análise dos resultados a partir dos questionários aplicados aos intervenientes no estágio: Professores Acompanhantes (PA) da EFP (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) das escolas de aplicação, Professores Estagiários (PE) (n=399), Coordenadores de Curso e Coordenadora da Prática Pedagógica (n=15). O capítulo evidencia as suas perceções acerca das dimensões da supervisão contempladas nas três versões do Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio e organiza-se nas seguintes secções principais: Finalidades da Supervisão (secção 3.1); Tarefas da supervisão (secção 3.2); Perfil do supervisor (secção 3.3); Práticas educativas (secção 3.4); Competências profissionais a desenvolver no estágio (secção 3.5); Problemas do estágio e medidas de superação (secção 3.6). Em cada secção procedemos a uma síntese interpretativa global numa perspetiva comparativa. Sempre que for relevante, cruzam-se os resultados desse questionário com dados da caracterização dos participantes e dos demais questionários administrados aos Coordenadores de Curso e à Coordenadora da Prática Pedagógica, sendo que no final do capítulo, se apresenta uma síntese onde se pretende evidenciar os principais resultados advindos do estudo.

Todos os dados são apresentados em Quadros de resultados qualitativos e quantitativos, em que os primeiros resultam da análise e síntese do conteúdo das respostas obtidas em questões abertas e os segundos apresentam a distribuição percentual das respostas dos três grupos nas questões fechadas do Questionário sobre Perceções da Supervisão. As percentagens foram calculadas em função das respostas válidas. Para as questões onde se usou uma escala de importância, são também indicadas as médias de resposta e o desvio padrão, calculados a partir da conversão da escala nominal numa escala numérica, como já foi referido: “Muito Importante” (MI) - 3, “Importante”(I) - 2, “Nada Importante”(NI) - 1, “Sem Opinião”(SO) - 0. Nas questões onde se solicitava a indicação do grau de importância atribuído aos aspetos enunciados e também a indicação dos aspetos *Mais Presentes* nas práticas de supervisão vivenciadas, apresenta-se o valor percentual do desfasamento (subtração) entre *perceções ideais* (percentagem de participantes que assinalam a resposta *Muito Importante* em cada um dos itens) e *perceções do real* (percentagem de participantes que indicam a *maior presença* de cada um dos itens nas práticas supervisivas vivenciadas). Esse desfasamento permite analisar em que medida as perceções ideais se aproximam ou afastam das perceções do real, possibilitando identificar potenciais áreas problemáticas da supervisão na perspetiva dos atores.



De salientar que alguns dos resultados apresentados neste capítulo foram já parcialmente divulgados em congressos e publicados, embora numa abordagem preliminar (v. Monteiro & Vieira, 2015a, 2015b, 2016, 2017).

### **3.1 Finalidades da supervisão**

A secção B do Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio incidia num conjunto de oito finalidades da supervisão de estágio relativas a quatro dimensões das funções da supervisão: apoio, inovação, construção da identidade profissional e avaliação do desempenho. Solicitava-se aos PA, PT e PE que indicassem a importância atribuída a cada uma das finalidades (visão ideal) numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante”(I), “Nada Importante”(NI), “Sem Opinião”(SO) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculos estatísticos. Solicitava-se, ainda, que indicassem as finalidades *Mais Presentes* nas práticas de supervisão vivenciadas (visão do real).

#### **3.1.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as finalidades da supervisão**

Focando, em primeiro lugar, as perceções dos 56 PA da EFP, o Quadro 22 apresenta as médias de resposta (entre 0 e 3) em cada uma das finalidades enunciadas no questionário, por ordem decrescente de importância.

Podemos verificar que as finalidades da supervisão apresentadas são globalmente valorizadas pelos PA, com médias entre 2 (Importante) e 3 (Muito Importante), à exceção do apoio ao desenvolvimento de um estilo de ensino, onde a média é ligeiramente inferior (1.89) e o desvio padrão é superior (1.073), sinalizando maior variação de respostas. Contudo, a avaliação do desempenho profissional destaca-se como sendo a finalidade da supervisão com a média mais elevada (2.63) e, por conseguinte, a mais importante para os inquiridos (v. Quadro 22).

O Quadro 23 apresenta os valores percentuais relativos à distribuição de respostas na escala, assim como as médias e o desvio padrão, organizando-se os itens do questionário por dimensões das

finalidades da supervisão: apoio, inovação, avaliação do desempenho e construção da identidade profissional.<sup>57</sup>

Quadro 22. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das finalidades da supervisão (médias)

<b>Finalidades da Supervisão</b>	$\bar{x}$
Avaliar o desempenho profissional	2.63
Fornecer bons modelos de ensino	2.50
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.45
Promover a inovação pedagógica	2.34
Promover a autonomia profissional	2.27
Ajudar a analisar a prática	2.21
Integrar os estagiários na cultura da escola	2.11
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	1.89

Quadro 23. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das finalidades da supervisão (n=56)

<b>Finalidades da Supervisão</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Apoio</b>						
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	7.1	3.6	26.8	62.5	2.45	0.872
Ajudar a analisar a prática	12.5	1.8	37.5	48.2	2.21	0.986
<b>Inovação</b>						
Fornecer bons modelos de ensino	8.9	0.0	23.2	67.9	2.50	0.894
Promover a inovação pedagógica	10.7	1.8	30.4	57.1	2.34	0.959
<b>Avaliação do desempenho</b>						
Avaliar o desempenho profissional	3.6	0.0	26.8	69.6	2.63	0.676
<b>Construção da identidade profissional</b>						
Promover a autonomia profissional	5.4	10.7	35.7	48.2	2.27	0.863
Integrar os estagiários na cultura da escola	7.1	8.9	50.0	33.9	2.11	0.846
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	16.1	14.3	33.9	35.7	1.89	1.073

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Podemos dizer que os PA valorizam essas quatro dimensões, mas as finalidades relacionadas com a construção da identidade profissional, nomeadamente, a promoção da autonomia do estagiário (MI: 48.2%), a sua integração na cultura da escola (MI: 33,9%) e o desenvolvimento do seu próprio estilo de ensino (MI: 35.7%), são um pouco menos valorizadas.

Por último, constatamos que o facto da integração do estagiário na cultura da escola ser uma finalidade da supervisão pouco valorizada pelos PA, e considerada *Muito Importante* apenas por 33.9% dos participantes, levanta questões acerca da importância conferida a esta dimensão do processo de estágio enquanto processo de compreensão e transformação das culturas educativas em que ele se realiza.

<sup>57</sup> Nesta secção como nas seguintes, embora o segundo Quadro apresentado já inclua as médias, optou-se por apresentar um primeiro Quadro com as médias por ordem decrescente, para uma visão global do grau de importância atribuído aos itens. Todos os valores relativos à distribuição de respostas na escala são indicados em percentagens e foram calculados a partir do total de respostas válidas. O número de respostas inválidas foi residual.

Pedia-se também aos PA que assinalassem as finalidades da supervisão *Mais Presentes* nas práticas de supervisão dos PA e PT nas especialidades da EFP, o que permitiu comparar percepções de maior importância (MI: Muito Importante) com percepções de maior presença (MP: Mais Presente) - visão ideal *versus* visão do real (vivências). Os resultados são apresentados no Quadro 24, indicando-se o desfasamento entre importância e presença na última coluna da Quadro<sup>58</sup>. Mantém-se a indicação do valor das médias e da soma MI+I, a fim de não se perder de vista a apreciação global de importância conferida às diferentes finalidades<sup>59</sup>.

Quadro 24. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=56)

Finalidades da Supervisão	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Avaliar o desempenho profissional	2.63	96.4	69.6	73.2	-3.6
Integrar os estagiários na cultura da escola	2.11	83.9	33.9	33.9	0.0
Ajudar a analisar a prática	2.21	85.7	48.2	41.1	7.1
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	1.89	69.6	35.7	28.6	7.1
Promover a autonomia profissional	2.27	83.9	48.2	32.1	16.1
Fornecer bons modelos de ensino	2.50	91.1	67.9	41.1	26.8
Promover a inovação pedagógica	2.34	87.5	57.1	28.6	28.5
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.45	89.3	62.5	30.4	32.1

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

Os valores percentuais relativos à presença são mais baixos do que os valores relativos à importância conferida às diferentes finalidades, com especial destaque para as duas finalidades consideradas menos presentes: ajudar a desenvolver um estilo de ensino (26.8%) e promover a inovação pedagógica (28.5%). Excetua-se a finalidade relacionada com a avaliação do desempenho profissional, onde a percepção de presença (MP: 73.2%) é ligeiramente superior à percepção de maior importância. Por conseguinte, na generalidade, os sujeitos reconhecem algum desfasamento entre as suas percepções ideais e a experiência vivida (última coluna do Quadro 24). Esse desfasamento é maior nas finalidades relativas ao fornecimento de bons modelos de ensino (26.8%), ao apoio na resolução de problemas pedagógicos (32.1%) e à promoção da inovação (28.5%). No caso da avaliação do desempenho, o número de PA que reconhecem que ela está bastante presente nas práticas excede o número de

<sup>58</sup> Aqui como noutras secções, os valores da última coluna resultam da subtração entre os valores percentuais de Muito Importante e Mais Presente (MI-MP). Quando MP é superior a MI, o que raramente acontece, acrescenta-se o sinal “-” ao valor de desfasamento (no Quadro 24 há um caso: -3,6), o que significa que a percepção de maior presença é superior à percepção de maior importância.

<sup>59</sup> O mesmo procedimento será seguido em quadros semelhantes relativos a outras secções do questionário.

participantes que a consideram *Muito Importante*, sendo este o único item em que isto acontece, o que reforça o peso atribuído à avaliação no âmbito da supervisão<sup>60</sup>.

A existência de defasamentos entre percepções do ideal e do real pode indiciar insatisfação por parte dos participantes, na medida em que as práticas vivenciadas se afastam das suas perspectivas idealizadas, ou seja, reconhece-se a existência de lacunas/potenciais problemas ao nível das práticas e por isso a necessidade de operacionalizar mudanças. A título exemplificativo, destacamos a função de apoio à resolução de problemas pedagógicos, que se sabe ser essencial no sentido de fazer face a situações complexas com o objetivo de tomar decisões que sejam satisfatórias e eficazes perante situações concretas (devendo o estagiário usufruir do *know how* daqueles que o supervisionam). No entanto, embora 89.3% dos PA considerem esse apoio *Importante* ou *Muito Importante*, apenas 30.4% o consideram como um dos aspetos *Mais Presentes* nas práticas de supervisão vivenciadas. O mesmo se poderá dizer relativamente ao fornecimento de bons modelos de ensino e à promoção da inovação pedagógica, funções centrais de uma supervisão que fomenta a transformação das práticas educativas. Contudo, a ausência de defasamentos também pode ser problemática. No Quadro 24, as finalidades da supervisão em que o defasamento é nulo ou baixo, à exceção da avaliação do desempenho, são também aquelas em que os valores médios de importância são também mais baixos: integrar os estagiários na cultura da escola (MI-MP:0.0%), ajudar a analisar a prática (MI-MP: 7.1%), ajudar a desenvolver um estilo de ensino (MI-MP: 7.1%) e promover a autonomia profissional (MI-MP: 16.1%). Sendo esses aspetos importantes na supervisão e na construção da identidade do professor, acreditamos que neste caso o problema residirá na ausência de defasamento ou de insatisfação profissional, na medida em que essa ausência poderá refletir um menor reconhecimento de lacunas e, assim, uma menor predisposição de mudança, ou até mesmo representar uma certa desvalorização dessas potencialidades da supervisão para a aprendizagem docente.

### **3.1.2 Percepções dos Professores Tutores sobre as finalidades da supervisão**

No que respeita às percepções dos 105 PT sobre as finalidades da supervisão, é evidente nos Quadros 25 e 26 que também a avaliação do desempenho profissional é identificada como sendo a finalidade da supervisão mais importante, surgindo assim destacada das restantes.

---

<sup>60</sup> Mesmo a função de supervisor (criada pelo MED) é recente e veio tentar contrariar a cultura de inspeção avaliativa.

Quadro 25. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das finalidades da supervisão (médias)

<b>Finalidades da Supervisão</b>	$\bar{x}$
Avaliar o desempenho profissional	2.80
Ajudar a analisar a prática	2.56
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.55
Fornecer bons modelos de ensino	2.51
Promover a inovação pedagógica	2.42
Promover a autonomia profissional	2.07
Integrar os estagiários na cultura da escola	2.07
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	1.96

Quadro 26. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância das finalidades da supervisão (n=105)

<b>Finalidades da Supervisão</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Apoio</b>						
Ajudar a analisar a prática pedagógica	2.9	1.0	33.7	62.5	2.56	0.666
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	3.8	1.9	29.8	64.4	2.55	0.722
<b>Inovação</b>						
Fornecer bons modelos de ensino	4.8	1.0	32.4	61.9	2.51	0.748
Promover a inovação pedagógica	3.8	1.9	42.3	51.9	2.42	0.720
<b>Avaliação do desempenho</b>						
Avaliar o desempenho profissional	1.0	0.0	17.1	81.9	2.80	0.468
<b>Construção da identidade profissional</b>						
Integrar os estagiários na cultura da escola	8.6	4.8	58.1	28.6	2.07	0.824
Promover a autonomia profissional	14.3	1.0	48.6	36.2	2.07	0.973
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	14.3	7.6	45.7	32.4	1.96	0.990

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Verificamos que, à semelhança dos PA, também os PT destacam a avaliação do desempenho como a finalidade da supervisão com a média mais elevada (2.80) e com o maior grau de importância atribuído (I:17.1%; MI: 81.9%). No entanto, contrariamente aos PA, os PT atribuem maior importância (imediatamente a seguir à avaliação do desempenho) ao apoio na resolução de problemas pedagógicos (MI: 64.4%). As questões relacionadas com a construção da identidade profissional continuam a ocupar os lugares menos expressivos, ainda assim, apresentando médias de resposta próximas de 2.

No que respeita às percepções da presença das finalidades da supervisão nas práticas vivenciadas, indicadas no Quadro 27, os PT consideram que a promoção da autonomia dos estagiários é a finalidade menos presente nas práticas dos PA e PT, apenas assinalada por 21% dos PT, sendo também aquela que apenas 36.2% consideram *Muito Importante*.

Quadro 27. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=105)

Finalidades da Supervisão	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Integrar os estagiários na cultura da escola	2.07	86.7	28.6	33.3	-4.7
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	1.96	78.1	32.4	24.8	7.6
Ajudar a analisar a prática	2.56	96.2	62.5	52.4	10.1
Avaliar o desempenho profissional	2.80	99.0	81.9	67.6	14.3
Promover a inovação pedagógica	2.42	94.2	51.9	37.1	14.8
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.55	94.2	64.4	49.5	14.9
Promover a autonomia profissional	2.07	84.8	36.2	21.0	15.2
Fornecer bons modelos de ensino	2.51	94.3	61.9	37.1	24.8

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

Quando analisados os desfasamentos entre a MI e MP, verificamos que no caso dos PT os valores mais baixos se referem à integração dos estagiários na cultura da escola (MI-MP: -4.7%) e à ajuda no desenvolvimento de estilos de ensino (MI-MP: 7.6%), mas importa ter em conta que os valores de MP e MI nestes casos são também os mais baixos, o que pode sinalizar que para os PT a ausência destes aspetos não é vista como problemática, ou seja, não são percecionados como muito presentes mas também não são considerados como *Muito Importantes*.

Analisando os valores mais elevados referentes aos desfasamentos, destaca-se o fornecimento de bons modelos de ensino (MI-MP: 24.8%), ou seja, os PT, mesmo considerando esta finalidade como uma das mais importantes (MI+I: 94.3%), admitem que nem sempre é colocada em prática, na medida em que apenas 37.1% dos inquiridos assinala a sua presença nas práticas dos PA/PT.

### 3.1.3 Percepções dos Professores Estagiários sobre as finalidades da supervisão

Considerando, agora, as percepções dos 399 PE em relação às finalidades da supervisão, e observando os Quadros 28 e 29, os valores médios indicam que a maioria das finalidades são valorizadas, o que sugere uma compreensão da supervisão como uma atividade multifuncional, tal como acontece no caso dos PA e dos PT. À semelhança dos resultados anteriores, também aqui se observa uma maior valorização da avaliação do desempenho enquanto finalidade da supervisão.

Quadro 28. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das finalidades da supervisão (médias)

<b>Finalidades da Supervisão</b>	$\bar{x}$
Avaliar o desempenho profissional	2.72
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.45
Fornecer bons modelos de ensino	2.35
Ajudar a analisar a prática	2.27
Promover a inovação pedagógica	2.13
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	2.13
Promover a autonomia profissional	1.95
Integrar os estagiários na cultura da escola	1.79

Quadro 29. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das finalidades da supervisão (n=399)

<b>Finalidades da Supervisão de estágio</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Apoio</b>						
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	8.1	1.5	27.5	62.8	2.45	0.877
Ajudar a analisar a prática	9.3	1.8	41.9	47.0	2.27	0.888
<b>Inovação</b>						
Fornecer bons modelos de ensino	10.9	1.5	29.4	58.1	2.35	0.956
Promover a inovação pedagógica	12.1	5.2	40.5	42.3	2.13	0.972
<b>Avaliação do desempenho</b>						
Avaliar o desempenho profissional	2.3	0.8	19.8	77.1	2.72	0.597
<b>Construção da identidade profissional</b>						
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	13.4	4.6	37.7	44.3	2.13	1.006
Promover a autonomia profissional	19.1	6.0	35.3	39.5	1.95	1.106
Integrar os estagiários na cultura da escola	18.2	13.1	40.0	28.7	1.79	1.052

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

O papel da supervisão na construção da identidade profissional – ajudar a desenvolver um estilo de ensino, promover e autonomia e integrar os estagiários na cultura da escola– tende a ser dimensão globalmente menos valorizada face às restantes, embora seja nessa dimensão que se verifica maior dispersão de respostas, sinalizada pelo desvio padrão, e também maior ausência de opinião (entre 13.4%, 19.1% e 18.2%, respetivamente) (v. Quadro 29).

Como se pode observar no Quadro 30, as diversas finalidades da supervisão não são percebidas como estando muito presentes nas práticas de supervisão que os PE têm vivenciado, com exceção da avaliação do desempenho profissional (MP: 65.2%) e, a um menor nível, o apoio docente na análise do ensino (MP: 41.4%). O desfasamento entre importância e presença é mais evidente em duas das finalidades da supervisão – apoio na resolução de problemas pedagógicos (MI-MP: 25.2%) e fornecimento de bons modelos de ensino (MI-MP: 29.3%). Vale ressaltar também que a integração dos PE nas culturas escolares é um dos aspetos menos valorizados e menos presentes, o que parece sugerir que o estágio opera isoladamente em relação a essas culturas.

Quadro 30. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão (n=399)

Finalidades da Supervisão	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Integrar os estagiários na cultura da escola	1.79	68.7	28.7	23.3	5.4
Ajudar a analisar a prática	2.27	88.9	47.0	41.4	5.6
Avaliar o desempenho profissional	2.72	96.9	77.1	65.2	11.9
Promover a autonomia profissional	1.95	74.8	39.5	22.8	16.7
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	2.13	82.0	44.3	24.3	20.0
Promover a inovação pedagógica	2.13	82.8	42.3	20.1	22.2
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.45	90.3	62.8	37.6	25.2
Fornecer bons modelos de ensino	2.35	87.5	58.1	28.8	29.3

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

Nos cruzamentos das questões sobre o grau de importância com as questões sobre a presença das finalidades da supervisão, apenas no caso dos PE foram identificadas algumas associações estatisticamente significativas, apresentadas no Quadro 31.

Quadro 31. Professores Estagiários: finalidades da supervisão - associação entre Importância e Presença

PE Finalidades da supervisão	I/MI (f)	+P (%)	-P (%)	$\chi^2_{test} (< 0,05)$
Promover a inovação pedagógica	74	23.1	76.9	0.015
Integrar os estagiários na cultura da escola	75	28.0	72.0	0.001
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	94	29.0	71.0	< 0.001

+P= Mais Presente; -P = Menos Presente; I/MI= Importante/Muito Importante<sup>61</sup>

Assim, dos PE que consideram a afirmação “Promover a inovação pedagógica” I/MI, 23.1% consideram que esta finalidade é uma das *Mais Presentes* e 76.9% não a assinalam como tal (associação significativa entre importância e presença  $p=0.015 < 0.05$ ). Ou seja, dos 321 inquiridos que consideram I/MI a promoção da inovação das práticas nas escolas, apenas 74 (23.1%) consideram que é uma das finalidades *Mais Presentes* nas práticas de supervisão.

As afirmações “Integrar os estagiários na cultura da escola” e “Ajudar a desenvolver um estilo de ensino” também revelaram uma associação significativa entre importância e presença ( $p=0.001$  e  $p \leq 0.001$ , respetivamente). No caso da afirmação “Integrar os estagiários na cultura da escola”, observa-se que dos 268 estagiários que a consideram I/MI, 28% (75) dizem que está muito presente e 72% (193) não a assinalam como tal. Quanto à afirmação “Ajudar a desenvolver um estilo de ensino”, dos 324 estagiários que a consideram I/MI, apenas 29% (94) dizem ser uma das finalidades *Mais*

<sup>61</sup> Após a aplicação do teste de Qui-Quadrado temos mais do que 20% de células que esperavam uma contagem menor que 5, e por isso os pressupostos do teste não estão garantidos (não há casos suficientes para garantir que existem diferenças significativas, e por isso não é possível usar o valor do teste).



Presentes e 71% (230) não a assinalam como tal. Nas restantes afirmações, a maioria dos estagiários que as considerou I/MI indicaram também a sua presença.

### 3.1.4 Finalidades da supervisão: síntese interpretativa dos resultados globais

Os Quadros 32 e 33 comparam as perceções dos diferentes intervenientes no processo de estágio em relação à importância e presença das finalidades da supervisão. Percebemos que, em geral, todas as finalidades são valorizadas. Contudo, umas são mais valorizadas do que outras, sendo que os valores médios das respostas variam entre 1.79 e 2.80 e que a percentagem de resposta *Muito Importante* varia entre 28.6% e 81.9%. Embora as variações entre os três grupos não sejam muito expressivas, indiciando poucas diferenças de perspectiva, são os PA quem tende a valorizar mais a maioria das finalidades enunciadas (v. médias no Quadro 32). Verifica-se, tal como em análises parciais anteriores, que as finalidades relativas à construção da identidade profissional dos futuros professores são menos valorizadas no conjunto de dimensões consideradas, e que a avaliação do desempenho é a finalidade mais valorizada.

Quadro 32. Perceções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das finalidades da supervisão (médias)

Finalidades da Supervisão	$\bar{x}$			
	PA	PT	PE	Global
<b>Apoio</b>				
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	2.45	2.55	2.45	2.48
Ajudar a analisar a prática	2.21	2.56	2.27	2.35
<b>Inovação</b>				
Fornecer bons modelos de ensino	2.50	2.51	2.35	2.45
Promover a inovação pedagógica	2.34	2.42	2.13	2.30
<b>Avaliação do desempenho</b>				
Avaliar o desempenho profissional	2.63	2.80	2.72	2.72
<b>Construção da identidade profissional</b>				
Promover a autonomia profissional	2.27	2.07	1.95	2.10
Integrar os estagiários na cultura da escola	2.11	2.07	1.79	1.99
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	1.89	1.96	2.13	1.99

Quadro 33. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das finalidades da supervisão

Finalidades da Supervisão	Muito Importante			Mais Presente			Desfasamento		
	PA	PT	PE	PA	PT	PE	PA	PT	PE
Integrar os estagiários na cultura da escola	33.9	28.6	28.7	33.9	33.3	23.3	0.0	-4.7	5.4
Ajudar a analisar a prática	48.2	62.5	47.0	41.1	52.4	41.4	7.1	10.1	5.6
Avaliar o desempenho profissional	69.6	81.9	77.1	73.2	67.6	65.2	-3.6	14.3	11.9
Promover a autonomia profissional	48.2	36.2	39.5	32.1	21.0	22.8	16.1	15.2	16.7
Ajudar a desenvolver um estilo de ensino	35.7	32.4	44.3	28.6	24.8	24.3	7.1	7.6	20.0
Promover a inovação pedagógica	57.1	51.9	42.3	28.6	37.1	20.1	28.5	14.8	22.2
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	62.5	64.4	62.8	30.4	49.5	37.6	32.1	14.9	25.2
Fornecer bons modelos de ensino	67.9	61.9	58.1	41.1	37.1	28.8	26.8	24.8	29.3

Diante destes resultados, consideramos relevante investir na análise de discursos ancorados em torno da construção e reconstrução das identidades profissionais, dos ambientes de formação de professores, designadamente do contexto do estágio pedagógico. Este processo supõe a existência de um canal de comunicação ativo e apela ao pensamento reflexivo crítico, sendo que as várias perspetivas emergentes do conceito de identidade terão efeitos, também eles distintos, no âmbito das práticas profissionais dos professores (Cardoso, Batista, Graça, 2016a; Cohen et al., 2013).

Na realidade, “a identidade surge como um constructo de natureza dinâmica, que se transforma em resultado das experiências pessoais, formativas e profissionais” (Vozniak, Mesquita & Batista, 2016, p.281), assumindo-se como um processo complexo, que resulta das interação dos diferentes atores do estágio e destes com o contexto. No âmbito da supervisão, a compreensão, de um modo mais consistente, do processo de construção da identidade profissional, permite objetivar a melhoria dos processos e encurtar o afastamento para com a desejada conceção emancipatória da supervisão (Vieira & Moreira, 2011).

Neste entendimento, sobressai a perspetiva de Kemmis et al. (2014), que defendem que a adoção de modelos de mentoria enquanto autodesenvolvimento colaborativo pode contribuir, de uma forma mais harmoniosa, para a construção da identidade profissional dos PE. Neste arquétipo de mentoria, o supervisor procura que os PE estabeleçam um compromisso conducente ao seu desenvolvimento profissional, que se quer contínuo e, que simultaneamente, contribuam ativamente para o aprimoramento da comunidade em que se inserem (Alves, Queirós & Batista, 2017).

Vale ressaltar, também, que a integração dos PE nas culturas escolares, emergindo como um aspeto pouco valorizado e pouco presente, parece sugerir que o estágio opera isoladamente em relação a

essas mesmas culturas. Tal panorama poderá ter implicações no ambiente de trabalho, na formação dos professores e no desenvolvimento da sua identidade profissional (Cohen et al., 2013).

Quanto à maior valorização da avaliação do desempenho enquanto finalidade da supervisão destacamos o facto de a análise do ensino nas sessões pós-observação geralmente estar associada, precisamente, à avaliação, já que os supervisores devem usar uma lista de verificação para analisar e avaliar as aulas, tal como previsto no Regulamento de Estágio, reforçando a dimensão avaliativa da supervisão frequentemente coligada a uma noção de supervisão enquanto atividade de controlo e inspeção, contrariando perspetivas que defendem a supervisão colaborativa para a autonomia dos professores (Alarcão & Canha, 2013; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004; Vieira et al., 2010; Waite, 1995). Na realidade, além da figura do PA ser algo recente (outrora conotado como “professor júri”), também o programa da PSEP é parco nas referências à palavra “supervisão”. Percebe-se que os documentos orientadores do Ministério da Educação de Angola que fazem referência à Supervisão são mais dirigidos à formação contínua de professores e não à formação inicial. Com efeito, a Supervisão Pedagógica do Estágio parece ser ainda pouco reconhecida como componente da aprendizagem e da formação, permanecendo ligada a um paradigma da inspeção e da avaliação<sup>62</sup>. Será essencial entender a supervisão num sentido mais amplo, enquanto teoria e prática de regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem (Vieira et al., 2010). Em certa medida, tal como defende Alarcão (2007), todos os que fazem parte do sistema educativo são supervisores e a supervisão deve ser um processo de auto/corregulação em que todos têm a função de se entreeajudarem e de contribuírem para o que entendem ser uma escola melhor. Neste sentido, é importante referir que, ainda que a avaliação seja colocada em evidência nestes resultados, os participantes valorizam também outras funções da supervisão mais potenciadoras do desenvolvimento profissional, como a análise de práticas e o apoio à resolução de problemas e à inovação.

No que diz respeito à presença destas finalidades nas práticas supervisivas vivenciadas, a percentagem de respostas nos três grupos varia entre 20.1% e 73.2% e não se verificam grandes discrepâncias entre eles, embora aqui os valores sejam muito mais baixos do que os valores relativos à importância conferida às finalidades. Por outras palavras, os sujeitos reconhecem um desfasamento entre as suas perceções ideais e a experiência vivida (v. última coluna do Quadro 33), o qual varia entre -4.7 e 32.1, sendo especialmente evidente no que diz respeito à promoção da inovação, ao apoio à resolução de problemas e ao fornecimento de bons modelos de ensino. Estes resultados não vão ao encontro do que

---

<sup>62</sup> Mesmo a função de supervisor (criada pelo MED) é recente e veio tentar contrariar a cultura de inspeção avaliativa.

é sugerido pela literatura que defende a formação de professores enquanto práticos reflexivos (Vieira et al., 2002, Alarcão, 1996), investigadores da sua prática como forma de facilitação na resolução de problemas (Byman et al., 2009; Freire, 2009; Moreira, 2010), orientados pela figura do “supervisor ideal” idealizado por Blumberg (1976).

Dewey (2002), no seu ideário educacional, defendia que situações problemáticas do quotidiano dão significado às aprendizagens dos alunos, espelhando a sua utilidade e, conseqüentemente, se constituem como fator catalisador de motivação e interesse pela prática, sintonizando-se com aquela que é a abordagem por competências (APC) prevista no Sistema de Ensino em Angola (Roegiers, 2007b). Olhando o elevado valor de desfasamento na finalidade relacionada com o fornecimento de bons modelos de ensino, podemos constatar desconhecimento relativo à execução dos mesmos, afastando-se do que autores como Caires e Almeida (2007) consideram como fundamental nas interações estabelecidas para a qualidade da aprendizagem dos alunos e progresso dos estagiários.

Verificamos, pois a necessidade de suprir dificuldades que se prendem com a concretização das diversas finalidades da supervisão, especificamente aquelas que serão as funções dos supervisores (Gürsoy & Damar, 2011; Koç, 2011). É importante referir, contudo, que apesar dos desfasamentos verificados entre as perceções de maior importância e maior presença, tal não significa que as finalidades consideradas estejam ausentes das práticas vivenciadas, podendo estar menos presentes. Importa também sublinhar que o facto de os três grupos valorizarem diferentes finalidades da supervisão revela uma visão holística da função supervisiva, potencialmente facilitadora de boas práticas.

Os dados obtidos parecem, ainda assim, ilustrar algumas manifestações associadas àquilo que tem sido descrito como “tradição pedagógica de orientação mais reprodutora que transformadora”, pouco catalisadora de cenários promotores de autonomia (Alarcão, 2008; Perrenoud, 2000a; Vieira, 2010b) e potencialmente comprometedores da emancipação profissional dos estudantes. Ainda que a importância atribuída à reflexão se encontre amplamente descrita na literatura (Alarcão & Roldão, 2010; Machado, 2012; Machado, Matos, Alves & Batista, 2012; Mette, Range, Anderson, Hvidston, Nieuwehuizen & Doty, 2017), podendo estar intimamente relacionada com a promoção da autonomia (Harrison; Lawson, & Wortley, 2005; Muñoz, González & Entrena, 2018), será necessária uma revisão dos conteúdos dos cursos de formação de professores e simultaneamente um maior investimento na formação em supervisão para aqueles que supervisionam e orientam a prática pedagógica (Caires & Almeida, 2007; Catrongo, 2016). No caso específico da formação de professores em Angola, reconhece-se algum querer na evolução das práticas docentes, na medida em que o próprio Perfil de

Qualificação do Professor de Disciplina do Ensino Secundário Pedagógico (INFQE, 2016b, p.35-38) prevê formadores capazes de um maior envolvimento dos futuros professores em “processos ativos de aprendizagem que estimulem a autonomia”, potencialmente capazes de fomentar o desenvolvimento da mesma. No entanto, para além dos constrangimentos inerentes à aplicação de uma pedagogia para a autonomia (Vieira & Moreira, 2012), tenhamos presente a particularidade do contexto e aquelas que poderão ser as barreiras culturais a transpor rumo à desejada mudança (Soraiya, 2002).

### **3.2 Tarefas da supervisão**

A secção B do Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio, além de incidir sobre as finalidades da supervisão incidia também em cinco atividades ou tarefas da supervisão: ciclos de supervisão clínica (planeamento-observação-análise da prática), uso de estratégias reflexivas que facilitam a mudança pedagógica, promoção da inovação e aprendizagem, avaliação formativa do desempenho e progressos dos PE, bem como seminários de apoio a PE e supervisores. Solicitava-se aos PA, PT e PE que indicassem a importância atribuída a cada uma das tarefas (visão ideal) numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante”(I), “Nada Importante”(NI), “Sem Opinião”(SO) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculos estatísticos. Solicitava-se, ainda, que indicassem as tarefas *Mais Presentes* nas práticas de supervisão vivenciadas (visão do real).

#### **3.2.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as tarefas da supervisão**

Os resultados apresentados nos Quadros 34 e 35 sugerem uma valorização por parte dos PA (n=53) das tarefas indicadas no questionário, consideradas como *Importantes* ou *Muito Importantes*.

Quadro 34. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das tarefas da supervisão (médias)

Tarefas da supervisão	$\bar{x}$
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.93
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.61
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.59
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.43
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	2.27

Quadro 35. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das tarefas da supervisão (n=56)

Tarefas da supervisão	Distribuição de respostas				$\bar{x}$	$\sigma$
	SO	NI	I	MI	(0-3)	
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	1.8	0.0	1.8	96.4	2.93	0.420
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	5.4	0.0	23.2	71.4	2.61	0.755
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	7.1	1.8	16.1	75.0	2.59	0.848
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	7.1	3.6	28.6	60.7	2.43	0.871
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	5.4	5.4	46.4	42.9	2.27	0.798

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Os ciclos de planeamento, observação e análise de aulas (ciclos de supervisão clínica) destacam-se como sendo a tarefa com a média mais elevada (2.93) e também a mais importante para os inquiridos (MI: 96.4%). Atentando sobre o questionário aplicado aos coordenadores do estágio (Coordenadores Curso), alguns dos quais são também PA<sup>63</sup>, é também perceptível a consciência para questões relacionadas com o planeamento e a reflexão. Quando questionados sobre quais as atividades realizadas ou a realizar no âmbito da coordenação do estágio, 9 dos 14 Coordenadores sugeriram a marcação de reuniões com os PT/PA com vista à partilha de dificuldades e definição de medidas de melhoria. Observámos, igualmente, que 8 desses Coordenadores admitem que uma das atividades que é da sua responsabilidade é a visita às escolas de aplicação, podendo esta proximidade com o terreno ser determinante para o sucesso do estágio e para a progressão das atividades dos estagiários.

<sup>63</sup> Todos os Coordenadores de Curso/Disciplina podem desempenhar funções de professor acompanhante, na medida em que os professores na EFP são todos potenciais acompanhantes de estágio, particularmente, os formados pelas Escolas Superiores de Educação. Desde que o número de estagiários justifique, todos os professores (com agregação pedagógica) acompanham os estágios pedagógicos.

Contudo, a avaliação contínua com o contributo dos estagiários através da avaliação formativa (MI: 60.7%) e o recurso a estratégias reflexivas (MI: 42.9%) são as tarefas menos valorizadas quando comparadas com as restantes, o que pode sugerir práticas de supervisão de orientação mais diretiva. O Quadro 36 permite observar os desfasamentos entre as perceções dos PA sobre as tarefas que devem ser incluídas no processo de supervisão de estágio e aquelas que percecionam como estando *Mais Presentes* nas práticas de supervisão vivenciadas. Os valores percentuais relativos à presença são sempre mais baixos quando comparados com a importância, o que sugere, uma vez mais, um reconhecimento de desfasamentos por parte dos inquiridos. Os seminários sobre temas pedagógicos (MI-MP: 50%), os ciclos de observação de aulas (MI-MP: 37.5%) e o desenvolvimento de planos de inovação (MI-MP=30.3%) são as tarefas que apresentam um desfasamento mais elevado; as estratégias reflexivas e a avaliação formativa com a participação dos PE são as tarefas onde o desfasamento percebido é mais baixo (MI-MP: 14.3%), sendo também estas as tarefas menos valorizadas quando comparadas com as restantes.

Quadro 36. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=56)

Tarefas da supervisão	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	2.27	89.3	42.9	28.6	14.3
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.43	89.3	60.7	46.4	14.3
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.61	94.6	71.4	41.1	30.3
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.93	98.2	96.4	58.9	37.5
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.59	91.1	75.0	25.0	50.0

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

### 3.2.2 Perceções dos Professores Tutores sobre as tarefas da supervisão

Atentando à ordenação das médias referentes à importância atribuída pelos PT às tarefas da supervisão (Quadro 37), verificamos que à semelhança dos PA se destaca a tarefa relacionada com o

ciclo de planeamento, observação e análise de aulas (2.70) e o menor destaque vai para o uso de estratégias que fomentem a reflexão e a mudança de práticas (2.21).

Quadro 37. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das tarefas da supervisão (médias)

<b>Tarefas da supervisão</b>	$\bar{x}$
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.70
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.59
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.50
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.39
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	2.21

Quadro 38. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das tarefas da supervisão (n=105)

<b>Tarefas da supervisão</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>	(0-3)	
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	1.9	0.0	23.8	74.3	2.70	0.570
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	5.7	0.0	23.8	70.5	2.59	0.768
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.9	2.9	35.6	58.7	2.50	0.697
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	5.7	1.9	40.0	52.4	2.39	0.791
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	10.5	2.9	41.9	44.8	2.21	0.927

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

À semelhança dos PA, os PT atribuem maior importância às questões relacionadas com os ciclos de observação de aulas de acordo com o modelo da supervisão clínica (MI: 74.3%) e à promoção de seminários para todos os intervenientes no estágio (MI:70.5%), demonstrando uma sintonia entre aqueles que acompanham o estágio (Quadro 38). No entanto, os valores de desfasamento apresentados no Quadro 39 indiciam realidades distintas em relação às duas tarefas enunciadas anteriormente (MI-MP: 13.3% e 32.4%, respetivamente). Ou seja, se por um lado é atribuída grande importância a ambas, os valores relacionados com a presença nas práticas de supervisão não são igualmente elevados (MP: 61.0% e 38.1%, respetivamente). Quanto à tarefa relacionada com a reflexão e reformulação das práticas, apresenta um valor de desfasamento baixo (MI-MP=12.4%), mas é considerada muito importante apenas por 44.8% dos inquiridos.



Quadro 39. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=56)

Tarefas da supervisão	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.50	94.3	58.7	47.6	11.1
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	2.21	86.7	44.8	32.4	12.4
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.70	98.1	74.3	61.0	13.3
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.39	92.4	52.4	35.2	17.2
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.59	94.3	70.5	38.1	32.4

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

### 3.2.3 Percepções dos Professores Estagiários sobre as tarefas da supervisão

Analisando os Quadros 40 e 41, percebemos que as tarefas relacionadas com a supervisão são também valorizadas pela maioria dos PE, tendo em conta que a média das respostas se situa entre o 2-3. No entanto, há que destacar o valor mais baixo relacionado com as estratégias promotoras da reflexão e reformulação das práticas (1.85) que se revela a menos importante para os inquiridos (I:42.9%; MI: 31.6%), uma tendência comum aos PA e PT, para quem esta tarefa é também a menos valorizada.

Quadro 40. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das tarefas da supervisão (médias)

Tarefas da supervisão	$\bar{x}$
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.54
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.53
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.36
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.27
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	1.85

Quadro 41. Percepções dos Professores Estagiários sobre as tarefas da supervisão (n=399)

Tarefas da supervisão	Distribuição de respostas				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	SO	NI	I	MI		
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	7.8	1.8	19.6	70.9	2.54	0.868
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	9.3	2.0	15.3	73.4	2.53	0.921
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	9.9	1.5	31.5	57.1	2.36	0.925
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	8.1	3.5	41.7	46.7	2.27	0.869
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	21.0	4.5	42.9	31.6	1.85	1.086

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

É também neste *item* que se verifica uma maior variação de respostas, com 21% dos inquiridos a manifestar ausência de opinião. Atentando no Quadro 41, destacamos a elevada importância atribuída pelos PE aos ciclos de planeamento, observação e análise de aulas (MI: 73.4%), bem como à organização de seminários sobre temas de interesse pedagógico (MI: 70.9%), também à semelhança do que acontece no caso dos PA e PT. O reconhecimento destas tarefas pelos PE é pertinente, na medida em que poderá revelar interesse para com o aperfeiçoamento das suas práticas, antecipando algumas questões através do planeamento cuidado, e assim contribuir para colmatar algumas lacunas existentes na formação de base.

Contudo, apesar da valorização das tarefas supervisivas, o Quadro 42 revela desfasamentos entre a visão ideal e a percepção das vivências, sobretudo nas duas tarefas mais valorizadas (MI+I): a organização de seminários pedagógicos para os intervenientes no estágio (MI-MP: 21.0%) e o desenvolvimento de ciclos de supervisão clínica (MI-MP: 26.5%).

Quadro 42. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão (n=399)

Tarefas da supervisão	Importância		Desfasamento entre <i>Muito Importante e Mais Presente</i>		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	1.85	74.5	31.6	18.0	13.6
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.36	88.6	57.1	39.3	17.8
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.27	88.4	46.7	28.3	18.4
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.54	90.5	70.9	49.9	21.0
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.53	88.7	73.4	46.9	26.5

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

As outras tarefas não são percebidas como estando muito presentes, nomeadamente, o uso de estratégias que promovam a reflexão e a mudança (MP: 18.0%). Embora a avaliação formativa seja considerada *Muito Importante* por 57.1% dos PE, apenas 39.3% consideram ser uma das tarefas *Mais Presentes* nas práticas supervisivas. Este tipo de avaliação requer o uso de estratégias reflexivas, bem como os ciclos de supervisão, que são aspetos percebidos como não estando muito presentes nas práticas por um grande número de inquiridos.

Finalmente, a inovação não parece ser muito encorajada do ponto de vista dos PE, o que parece reforçar a perceção de que não é um objetivo principal das práticas de supervisão. Quanto a uma possível relação entre o grau de importância atribuído e a presença, esta tarefa, bem como a relacionada com o delineamento de estratégias que incentivam a reflexão e a reformulação das práticas, revelaram uma associação significativa ( $p=0,007$  e  $p< 0.001$ , respetivamente). No caso do desenvolvimento de planos de inovação, dos 350 inquiridos que consideram a tarefa I/MI, apenas 109 (31.1%) consideram que é uma das tarefas *Mais Presentes* nas suas vivências de supervisão; no caso do recurso a estratégias reflexivas, dos 295 inquiridos que as consideram I/MI, apenas 67 (MI: 22.7%) as percebem como particularmente presentes nas práticas de supervisão. Teremos aqui patente a noção de que os estagiários estão sensíveis à melhoria das práticas, com plena consciência de que a experiência de supervisão fica aquém das suas conceções ideais.

#### **3.2.4 Tarefas da supervisão: síntese interpretativa dos resultados globais**

Numa análise mais global, os Quadros 43 e 44 apresentam uma comparação entre os 3 grupos inquiridos. Observamos, desde logo, uma valorização menor das tarefas supervisivas por parte dos PE (médias mais baixas) em relação aos supervisores. Ainda assim, os valores médios de resposta variam entre 1.85 e 2.93, sendo que a percentagem de resposta *Muito Importante* varia entre 31.6% e 96.4%. Neste caso concreto, os valores médios mais elevados pertencem aos PA, que tendem a valorizar mais a maioria das tarefas relativas à supervisão.

Destacamos a tarefa relacionada com os ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, pois acaba por se evidenciar dentro dos resultados gerais como a tarefa mais valorizada por parte dos 3 grupos, principalmente por parte dos PA (MI: 96.4%).

Quadro 43. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das finalidades da supervisão (médias)

Tarefas da supervisão	$\bar{x}$			
	PA	PT	PE	Global
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	2.93	2.70	2.53	2.72
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	2.59	2.59	2.54	2.57
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	2.43	2.50	2.36	2.43
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	2.61	2.39	2.27	2.42
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	2.27	2.21	1.85	2.11

Quadro 44. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das tarefas da supervisão.

Tarefas da supervisão	Muito Importante			Mais Presente			Desfasamento		
	PA	PT	PE	PA	PT	PE	PA	PT	PE
Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)	42.9	44.8	31.6	28.6	32.4	18.0	14.3	12.4	13.6
Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (autoavaliação)	60.7	58.7	57.1	46.4	47.6	39.3	14.3	11.1	17.8
Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens	71.4	52.4	46.7	41.1	35.2	28.3	30.3	17.2	18.4
Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico	75.0	70.5	70.9	25.0	38.1	49.9	50	32.4	21.0
Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores	96.4	74.3	73.4	58.9	61.0	46.9	37.5	13.3	26.5

Ainda assim, verificamos um desfasamento considerável com as percepções da prática, destacando-se uma vez mais o valor relativo às respostas dos PA (MI-MP: 37.5%), mas também o valor relativo às respostas dos PE (MI-MP: 26.5%). Os resultados parecem ilustrar a moderada aplicação do ciclo de observação (Vieira & Moreira, 2011; Vieira, 1993), podendo isso justificar-se em parte, tal como no estudo de Casanova (2001, p.16), pela “inexistência de formação em supervisão, não sendo assim, um problema de personalidade dos orientadores de estágio”. A promoção de ambientes dialógicos e reflexivos, reiterada pela literatura de referência no campo da formação de professores e da supervisão (Alarcão, 1996; Beauchamp, 2015; Schön, 1992; Vieira & Moreira, 2011; White, 2009), apesar de

valorizada pelos intervenientes do estudo, parece estar ainda aquém do que se pretende nas suas rotinas diárias.

Por sua vez, e no que se refere à presença da avaliação formativa (PA: 46.4%; PT: 47.6%; PE: 39.3%), os valores são inferiores aos que observámos quanto à presença da finalidade da avaliação do desempenho profissional apresentadas anteriormente (PA: 73.2%; PT: 67.6%; PE: 65.2%), o que parece significar que a avaliação é predominantemente percebida enquanto ação externa realizada pelos supervisores e não com a participação dos formandos. Este quadro poderá ter diferentes consequências, de carácter mais ou menos construtivo. Casanova (2011), num estudo exploratório sobre os desafios da avaliação do desempenho nas escolas e não no estágio, concluiu o seguinte :

(...) a avaliação do desempenho entre outros indicadores não promove o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais, mas promove a formação contínua e o aumento da criatividade por parte do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos. (p.109)

Será apenas uma questão de contexto ou de perspectiva? Referindo-se ao mesmo contexto, Vieira e Moreira (2011, p.9) defendem que a supervisão e a avaliação deverão “construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar”. Olhemos então para a avaliação enquanto desafio dicotómico, em que a sua dimensão formativa será tão útil quanto a sumativa, com implicações diretas nas aprendizagens e na prática docente dos futuros professores (Bloomfield, White & Goulding, 2013). Se analisarmos o programa da PSEP (INIDE, 2013), este integra algumas indicações referentes à avaliação, sendo que uma das suas finalidades gerais sugere a avaliação do trabalho prático realizado pelo formando numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo e de fomento do sucesso escolar. Contudo, tal requer necessariamente uma avaliação formativa, assim como uma reflexão continuada sobre as práticas. Não obstante, a tarefa relacionada com as estratégias que fomentam a reflexão e reformulação das práticas é não só a menos valorizada dentro do conjunto apresentado, como a que parece estar menos presente nas práticas de supervisão (revelando baixos valores de desfasamento), sendo que é também neste item que se verifica uma maior variação de respostas, com 20% dos inquiridos a manifestar ausência de opinião. Atentando sobre esta distribuição de respostas, ocorre-nos sugerir a necessidade em investir mais no conhecimento e utilização das diferentes estratégias

reflexivas que serão parte fundamental do processo de reformulação das práticas, tanto para PE como para os supervisores (Mesquita & Roldão, 2017).

Deparamo-nos, assim, com um aparente contrassenso. Se por um lado há uma valorização elevada das tarefas relacionadas com o planeamento e observação/análise de aulas, por outro, parece existir uma menor valorização e concretização da reflexão e reformulação das práticas. A dissociação entre estas duas tarefas pode sugerir que os ciclos de observação terão sobretudo um pendor avaliativo e não formativo, o que parece ser reforçado pela presença pouco expressiva do desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens. A inclusão de instrumentos que fomentem a reflexão no processo supervisivo é imprescindível à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e não deve dissociar-se daqueles que são os objetivos da supervisão e do processo de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2001; Lytle & Cochran-Smith, 1999; Moreira, 2015; Ponte, 2002; Vieira & Moreira, 2011). A inovação educativa deverá ser pensada numa perspetiva de enriquecimento do ensino e da aprendizagem, implicando a renovação nos modos de agir e pensar e uma alteração qualitativa dos estados previamente existentes (Bolívar, 2003, p.50). Assim, a supervisão deverá constituir um espaço comum de aprendizagem e reflexão com vista à mudança, uma vez que “Revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de ação alternativos” (Vieira, 2010b, p.17).

De salientar que, da experiência da autora enquanto PA, as questões relacionadas com a reflexão sobre a prática e a avaliação sempre foram pouco claras. Apesar de existirem critérios de avaliação, eles são vagos, existindo poucos momentos de reflexão entre supervisores e estagiários (mesmo sendo obrigatórios), e muitas vezes as grelhas de observação de aulas utilizadas são muito pouco funcionais. Inclusivamente, a pedido da direção da EFP, a Coordenadora do Programa *Saber Mais*, em parceria com os Coordenadores e o grupo disciplinar de PSEP (Práticas, Seminários e Estágio Pedagógico), procederam à revisão das grelhas de observação de aulas do Ministério da Educação e posterior reformulação. Para além da não consonância das grelhas ao tipo de avaliação proposto pela EFP, existiam queixas frequentes quanto à clareza e exequibilidade das mesmas durante a observação das aulas. Será pois indispensável que se estabeleça um grau de consciência que permita compreender que a resolução de problemas deve envolver o reconhecimento de que os mesmos existem, para que se possa proceder à planificação e implementação da mudança. Todavia, estamos também cientes da dificuldade inerente ao processo de mudança de práticas já instituídas e frequentemente sedimentadas (Fullan & Hargreaves, 2000), sobretudo quando existem constrangimentos estruturais sérios, já

referidos no Capítulo 1 e aos quais regressaremos adiante a propósito dos problemas identificados pelos participantes no funcionamento do estágio.

Por último, relativamente à realização de seminários sobre temas de interesse pedagógico, destaque-se o desfasamento elevado entre perspectivas ideais e vivências apresentado pelos PA (MI-MP: 50%), pelos PT (MI-MP: 32.4%) e pelos PE (MI-MP: 21%). Com efeito, ao analisarmos o relatório do INFQE (2016a) onde consta um inquérito sobre a organização do estágio na 13<sup>a</sup> classe, 59% dos estagiários inquiridos referem não terem tido acesso a Seminários durante o estágio e só 35.6% referem o apoio de professores na preparação das suas aulas, comprometendo-se assim o desenvolvimento de competências fundamentais ao desempenho na prática, subsistindo, entre outros, o défice na abordagem de temas relacionados com as metodologias de ensino. Igualmente, quando inquirimos os Coordenadores sobre que medidas deveriam ser tomadas para a resolução de alguns problemas detetados no processo de estágio, estes indicaram precisamente a criação de momentos de formação contínua para os supervisores, o que será reforçado por outros resultados a apresentar posteriormente. Apesar dos resultados indicarem a existência de lacunas nas tarefas supervisivas, as tarefas relacionadas com a avaliação contínua e com os ciclos de planeamento sobressaem de uma forma global como aquelas que, nos 3 grupos, são mais valorizadas e parecem ter uma presença significativa nas práticas supervisivas vivenciadas, deixando antecipar melhorias no âmbito dos processos de supervisão do estágio pedagógico na EFP do Namibe. Ainda que as propostas teóricas recomendem que a supervisão pedagógica seja desenvolvimentista, dialógica e reflexiva (Alarcão, 2007; Alarcão et al., 2013; Glickman et al., 2004; Vieira et al., 2010; Waite, 1995), os constrangimentos situacionais podem reduzir o alcance e o impacto da atuação dos supervisores, especialmente quando estes não possuem formação adequada/específica à função, existindo um consenso expresso na literatura (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002, p.43) quanto ao investimento a fazer, particularmente: "(...) organização de cursos de formação para supervisores sobre supervisão de grupos, observação de atividades, desenvolvimento de projetos, aprendizagem cooperativa e avaliação". Igualmente importante será assegurarmo-nos de que quem acompanha os estagiários na sua jornada tenha presente uma conceção abrangente daquelas que serão as suas efetivas funções (Gursoy & Dammar, 2011).

### 3.3 Perfil do supervisor

A secção C do Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio incidia num conjunto de 14 características que podem ser agrupadas em três dimensões do perfil do supervisor: atitudes profissionais, conhecimento profissional e competências profissionais. Solicitava-se aos PA, PT e PE que indicassem a importância atribuída a cada uma das competências (visão ideal) numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante”(I), “Nada Importante”(NI), “Sem Opinião”(SO) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculos estatísticos. Solicitava-se, ainda, que indicassem as competências *Mais Presentes* no perfil dos PA e PT das especialidades da EFP (visão do real).

No questionário aos Coordenadores de Curso/Disciplina e da Prática Pedagógica incluía-se uma questão sobre o perfil do Coordenador, cujas respostas apresentamos na secção de síntese como complemento às perspectivas dos PA, PT e PE.

#### 3.3.1 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre o perfil do supervisor

As médias das respostas dos PA (n=56) são apresentadas por ordem decrescente no Quadro 45, verificando-se uma valorização generalizada das competências apresentadas e, portanto, uma visão multifacetada do perfil do supervisor.

Quadro 45. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias)

<b>Perfil do supervisor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.86
Gosto pelo ensino	2.84
Conhecimentos de didática específica	2.84
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.82
Diálogo, colaboração e apoio	2.70
Observação de aulas e interpretação de dados de observação	2.63
Identificação e resolução de problemas	2.57
Avaliação justa	2.55
Espírito de reflexão	2.54
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.45
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.45
Abertura à inovação	2.38
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.34
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.32



Destaca-se a importância atribuída ao gosto pelo ensino (2.84), à planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (2.86), e ao domínio dos conhecimentos disciplinares (2.82) e de didática específica (2.84). O conhecimento sobre formação e supervisão apresenta uma média de respostas ligeiramente mais baixa (2.45). De salientar, ainda, que embora se valorize o diálogo, a colaboração e o apoio, a média de respostas neste *item* (2.7) é mais elevada do que a média do item relativo ao bom relacionamento e resolução de conflitos (2.34). Observando a distribuição das respostas no Quadro 46, os resultados mais baixos (respostas *Muito Importante* situadas abaixo de 50%) são referentes ao bom relacionamento e resolução de conflitos, bem como à capacidade de construção de materiais didáticos. Numa posição intermédia (respostas *Muito Importante* situadas entre 50% e 60%) temos o conhecimento sobre a formação e a supervisão, e três das atitudes profissionais consideradas - espírito de reflexão, espírito de autoformação e desenvolvimento profissional, e abertura à inovação.

Quadro 46. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=56)

Perfil do supervisor	Distribuição de respostas				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	SO	NI	I	MI		
<b>Atitudes profissionais</b>						
Gosto pelo ensino	1.8	0.0	10.7	87.5	2.84	0.496
Espírito de reflexão	5.4	0.0	30.4	64.3	2.54	0.762
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	7.3	1.8	29.1	61.8	2.45	0.857
Abertura à inovação	7.1	1.8	37.5	53.6	2.38	0.843
<b>Conhecimento profissional</b>						
Conhecimentos de didática específica	1.8	0.0	10.7	87.5	2.84	0.496
Conhecimentos científicos (disciplinares)	3.6	1.8	3.6	91.1	2.82	0.636
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	3.6	5.5	32.7	58.2	2.45	0.765
<b>Capacidades profissionais</b>						
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	1.8	0.0	8.9	89.3	2.86	0.483
Diálogo, colaboração e apoio	3.6	0.0	19.6	76.8	2.70	0.658
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	3.6	1.8	23.2	71.4	2.63	0.702
Identificação e resolução de problemas	5.4	0.0	26.8	67.9	2.57	0.759
Avaliação justa	7.1	3.6	16.1	73.2	2.55	0.872
Bom relacionamento e resolução de conflitos	5.4	0.0	50.0	44.6	2.34	0.745
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	5.4	3.6	44.6	46.4	2.32	0.789

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

No Quadro 47 observamos que os valores de maior presença das características nas práticas de supervisão dos PA e PT variam entre 14.3% (conhecimentos sobre a formação e a supervisão) e 48.2% (gosto pelo ensino). As que são percebidas como *Mais Presentes*, com valores mais próximos dos 50%, e portanto indicadoras de boas práticas, são o gosto pelo ensino (MP: 48.2%), o diálogo, colaboração e apoio, e a capacidade de planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem (46.4%).

No entanto, este Quadro indica, não só nestes itens como nos restantes, defasamentos relativamente elevados entre o que os PA valorizam e o que percebem no perfil dos supervisores, com valores entre 23.2% e 46.5%. Estes resultados parecem indicar a consciência de lacunas no perfil dos supervisores nas dimensões consideradas. Quanto aos defasamentos mais acentuados, destacamos os valores acima de 40% nas seguintes características: conhecimento científico e didático, conhecimento sobre formação e supervisão, capacidade de planificação e avaliação e espírito de autoformação e desenvolvimento profissional. Os três primeiros aspetos apontam a necessidade de formação, mas o espírito de autoformação e desenvolvimento profissional, considerado *Muito Importante* por cerca de 60% dos PA, é apenas reconhecido por 21.4% como mais presente no perfil dos supervisores.

Quadro 47. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=56)

Perfil do supervisor	Importância		Defasamento entre <i>Muito Importante e Mais Presente</i>		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Espírito de reflexão	2.54	64.3	64.3	41.1	23.2
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.32	50	46.4	23.2	23.2
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.34	44.6	44.6	19.6	25.0
Observação de aulas e interpretação de dados de observação	2.63	73.2	71.4	44.6	26.8
Diálogo, colaboração e apoio	2.70	76.8	76.8	46.4	30.4
Identificação e resolução de problemas	2.57	67.9	67.9	35.7	32.2
Abertura à inovação	2.38	55.4	53.6	19.6	34.0
Avaliação justa	2.55	76.8	73.2	37.5	35.7
Gosto pelo ensino	2.84	87.5	87.5	48.2	39.3
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.45	63.6	61.8	21.4	40.4
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.86	89.3	89.3	46.4	42.9
Conhecimentos de didática específica	2.84	87.5	87.5	44.6	42.9
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.45	63.7	58.2	14.3	43.9
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.82	92.9	91.1	44.6	46.5

MI: Muito importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Defasamento

### 3.3.2 Perceções dos Professores Tutores sobre o perfil do supervisor

O Quadro 48 apresenta as médias das respostas dos PT (n=105) sobre as características desejáveis para os supervisores. Embora com valores um pouco mais baixos do que os PA, também os PT tendem a valorizar todas as competências enunciadas. Também aqui se destaca o gosto pelo ensino

(2.90), os conhecimentos disciplinares (2.93) e os conhecimentos de didática específica (2.73), valorizando-se um pouco menos os conhecimentos sobre a formação e a supervisão (2.36). Observando a distribuição das respostas no Quadro 49, os resultados mais baixos (respostas *Muito Importante* situadas abaixo de 50%) referem-se ao bom relacionamento/resolução de conflitos, bem como à capacidade de construção de materiais, o que é comum aos PA, mas também ao espírito de autoformação/desenvolvimento profissional. Numa posição intermédia (respostas *Muito Importante* situadas entre 50%-60%) figura o conhecimento sobre a formação e a supervisão, a abertura à inovação e a capacidade de observação de aulas e interpretação de dados de observação.

Quadro 48. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias)

<b>Perfil do supervisor</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.93
Gosto pelo ensino	2.90
Conhecimentos de didática específica	2.73
Diálogo, colaboração e apoio	2.66
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.64
Espírito de reflexão	2.58
Avaliação justa	2.58
Identificação e resolução de problemas	2.46
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	2.45
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.41
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.36
Abertura à inovação	2.33
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.30
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.30

Quadro 49. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=105)

<b>Perfil do supervisor</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				<b><math>\bar{x}</math> (0-3)</b>	<b><math>\sigma</math></b>
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Atitudes profissionais</b>						
Gosto pelo ensino	2.9	0.0	1.0	96.2	2.90	0.510
Espírito de reflexão	2.9	0.0	33.3	63.8	2.58	0.647
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	3.9	0.0	47.1	49.0	2.41	0.694
Abertura à inovação	8.7	1.0	39.4	51.0	2.33	0.875
<b>Conhecimento profissional</b>						
Conhecimentos científicos (disciplinares)	1.0	0.0	3.8	95.2	2.93	0.349
Conhecimentos de didática específica	1.9	0.0	21.0	77.1	2.73	0.559
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	6.7	1.9	40.0	51.4	2.36	0.822
<b>Capacidades profissionais</b>						
Diálogo, colaboração e apoio	1.9	0.0	27.9	70.2	2.66	0.585
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	4.9	0.0	21.4	73.8	2.64	0.726
Avaliação justa	5.7	1.0	22.9	70.5	2.58	0.782
Identificação e resolução de problemas	7.8	1.0	28.4	62.7	2.46	0.864
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	5.7	0.0	38.1	56.2	2.45	0.772
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	7.7	1.0	45.2	46.2	2.30	0.835
Bom relacionamento e resolução de conflitos	6.7	1.9	46.7	44.8	2.30	0.808

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Através da análise do Quadro 50, observa-se que os valores de maior presença das características do supervisor variam entre 30.5% - conhecimentos sobre a formação e a supervisão – e 71.4% - gosto pelo ensino. Os valores de maior presença iguais ou superiores a 50%, sinalizando a existência de boas práticas na perspectiva de pelo menos metade dos PT, referem-se às seguintes características: gosto pelo ensino; avaliação justa; diálogo, colaboração e apoio; identificação e resolução de problemas; conhecimentos científicos (disciplinares); e planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Os valores do desfasamento entre a importância e a presença variam entre 8.4% (capacidade de identificação e resolução de problemas) e 41.9% (conhecimentos disciplinares), neste caso com um valor próximo dos conhecimentos de didática (35.2%). Na maioria das competências em que o valor do desfasamento é relativamente baixo (igual ou menor que 15%), verifica-se que os valores de MI e MP, geralmente, são também menos expressivos, ou seja, são competências menos valorizadas e menos presentes, o que explica que o desfasamento seja baixo mas igualmente problemático.

Quadro 50. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=105)

Perfil do supervisor	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Identificação e resolução de problemas	2.46	91.1	62.7	54.3	8.4
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.30	91.5	44.8	35.2	9.6
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.30	91.4	46.2	36.2	10.0
Abertura à inovação	2.33	90.4	51.0	40.0	11.0
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.41	96.1	49.0	36.2	12.8
Avaliação justa	2.58	93.4	70.5	57.1	13.4
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	2.45	94.3	56.2	41.9	14.3
Diálogo, colaboração e apoio	2.66	98.1	70.2	55.2	15.0
Espírito de reflexão	2.58	97.1	63.8	45.7	18.1
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.64	95.2	73.8	54.3	19.5
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.36	91.4	51.4	30.5	20.9
Gosto pelo ensino	2.90	97.2	96.2	71.4	24.8
Conhecimentos de didática específica	2.73	98.1	77.1	41.9	35.2
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.93	99.0	95.2	53.3	41.9

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais presente; Desf.: Desfasamento

### 3.3.3 Percepções dos Professores Estagiários sobre o perfil do supervisor

As respostas dos PE (n=399) indicam também uma valorização de todas as características do supervisor (Quadro 51), com destaque para o gosto pelo ensino (2.70) e os conhecimentos disciplinares (2.59) – tal como os PA e PT –, surgindo a avaliação justa como *item* imediatamente a seguir (2.60). Menos valorizadas são as características relativas à capacidade de bom relacionamento interpessoal e resolução de conflitos (1.97) e de abertura à inovação (1.89).

Quadro 51. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias)

Perfil do supervisor	$\bar{x}$
Gosto pelo ensino	2.70
Avaliação justa	2.60
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.59
Diálogo, colaboração e apoio	2.52
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.48
Conhecimentos de didática da disciplina em que orientam	2.37
Identificação e resolução de problemas	2.27
Espírito de reflexão	2.25
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	2.19
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.08
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.04
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.00
Bom relacionamento e resolução de conflitos	1.97
Abertura à inovação	1.89

Quanto à distribuição das respostas, apresentada no Quadro 52, as características com resultados mais baixos na opção *Muito Importante* (situadas abaixo de 50%) estão maioritariamente relacionados com as atitudes profissionais e as capacidades de identificação e resolução de problemas, observação de aulas e construção de materiais, e com o bom relacionamento e resolução de conflitos. O valor mais baixo refere-se aos conhecimentos sobre a formação e a supervisão (33.2%), muito próximo dos valores relativos à abertura à inovação (34.5%) e o bom relacionamento e resolução de conflitos (34.9%). De salientar, ainda, que apenas 43.4% dos PE consideram *Muito Importante* a capacidade do supervisor observar aulas e interpretar dados da observação, sendo que 11.2% não têm uma opinião sobre a importância deste aspeto. Aliás, o Quadro permite observar que são diversas as características do supervisor face às quais uma parte dos PE manifestam ausência de opinião, destacando-se a abertura à inovação (19.4%).

Quadro 52. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância das características do perfil do supervisor (n=399)

Perfil do supervisor	Distribuição de respostas				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	SO	NI	I	MI		
<b>Atitudes profissionais</b>						
Gosto pelo ensino	4.8	1.5	12.3	81.4	2.70	0.726
Espírito de reflexão	10.7	1.3	40.5	47.6	2.25	0.925
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	16.3	4.6	37.9	41.2	2.04	1.054
Abertura à inovação	19.4	6.8	39.3	34.5	1.89	1.086
<b>Conhecimento profissional</b>						
Conhecimentos científicos (disciplinares)	8.2	0.5	15.3	76.0	2.59	0.863
Conhecimentos de didática específica	12.1	1.3	24.2	62.5	2.37	0.993
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	15.3	2.8	48.6	33.2	2.00	0.988
<b>Capacidades profissionais</b>						
Avaliação justa	6.5	1.3	18.1	74.1	2.60	0.813
Diálogo, colaboração e apoio	8.9	1.3	18.5	71.4	2.52	0.899
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	7.4	0.8	28.2	63.7	2.48	0.842
Identificação e resolução de problemas	10.1	1.0	40.9	48.0	2.27	0.908
Observação de aulas e interpretação de dados de observação	11.2	2.3	43.1	43.4	2.19	0.933
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	13.5	4.1	43.1	39.3	2.08	0.985
Bom relacionamento e resolução de conflitos	16.5	5.3	43.3	34.9	1.97	1.031

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Observando o Quadro 53, são evidentes alguns desfasamentos entre o que os PE consideram ser *Muito Importante* e o que eles percebem ser os traços mais evidentes nos supervisores (PA e PT) que acompanham o seu estágio.

Quadro 53. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor (n=56)

Perfil do supervisor	Importância		Desfasamento entre <i>Muito Importante e Mais Presente</i>		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Bom relacionamento e resolução de conflitos	1.97	78.2	34.9	27.3	7.6
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	2.19	86.5	43.4	33.1	10.3
Identificação e resolução de problemas	2.27	88.9	48.0	35.6	12.4
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.00	81.8	33.2	17.3	15.9
Espírito de reflexão	2.25	88.1	47.6	31.3	16.3
Abertura à inovação	1.89	73.8	34.5	18.0	16.5
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.04	79.1	41.2	22.8	18.4
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.08	82.4	39.3	20.8	18.5
Diálogo, colaboração e apoio	2.52	89.9	71.4	52.6	18.8
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.48	91.9	63.7	38.8	24.9
Gosto pelo ensino	2.70	93.7	81.4	54.6	26.8
Conhecimentos de didática específica	2.37	86.7	62.5	32.3	30.2
Avaliação justa	2.60	92.2	74.1	43.1	31.0
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.59	91.3	76.0	42.6	33.4

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

No que diz respeito às atitudes profissionais, o gosto pelo ensino é onde o fosso entre a importância (MI: 81.4%) e a presença (MP: 54.6%) é especialmente expressivo (MI-MP: 26.8%), embora o espírito reflexivo e a abertura à inovação sejam percebidos pela maioria dos PE como não estando muito presentes, sendo que a presença da abertura à inovação é apenas assinalada por 18% dos PE. Estes resultados reforçam de alguma forma a ideia de que a reflexão e a inovação podem não ser uma prioridade no estágio. Quanto aos conhecimentos profissionais dos supervisores, tanto o conhecimento científico como o didático são muito valorizados (MI: 76.0% e 62.5%, respetivamente), mas não são percebidos como muito presentes pela maioria dos PE (MP: 42.6% e 32.3%, respetivamente). O mesmo se aplica ao conhecimento sobre a formação e supervisão de professores que se apresenta como sendo a característica menos valorizada (MI: 33.2%) e também a menos presente na prática (MP: 17.3%).

Quanto às capacidades profissionais, as respostas dos PE indicam um desajuste significativo entre as perspetivas ideais e a experiência vivida, mais particularmente em relação à capacidade dos supervisores para planear e avaliar o ensino (MI-MP: 24.9%) e à sua capacidade de avaliar de forma justa (MI-MP: 31.0%), o que não pode ser dissociado do seu conhecimento profissional.

### **3.3.4 Perfil do supervisor: síntese interpretativa dos resultados globais**

Nesta síntese global dos resultados relativos ao perfil do supervisor, detetamos variações pouco significativas entre os grupos no que diz respeito à sua perspetiva ideal (Quadro 54). Observa-se, no entanto, que as médias dos resultados dos PE são ligeiramente mais baixas em todos os *itens*, à exceção do *item* relativo à capacidade de avaliar de forma justa, considerada *Muito Importante* por 74.1% dos estagiários, embora apenas 43.1% a assinalem como uma das características *Mais Presentes* nas suas vivências da supervisão (v. Quadro 55).

No Quadro 55, que inclui as perceções dos participantes acerca das características *Mais Presentes* no perfil dos supervisores, percebemos que as respostas nos três grupos variam entre 14.3% e 71.4% e, tal como anteriormente, também aqui se verifica um desfasamento acentuado entre a importância e a presença dessas características. Estes resultados indicam uma possível insatisfação por parte dos participantes, na medida em que as suas perceções ideais parecem desvanecer-se ao tomarem contacto com a realidade, podendo sugerir dificuldades ao nível das práticas supervisivas, uma vez que

a ausência destas características no perfil dos supervisores poderá ter impacto na qualidade da formação (Cohen et al., 2013; Glenn, 2006).

Quadro 54. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das características do perfil do supervisor (médias)

Perfil do supervisor	$\bar{x}$			
	PA	PT	PE	Global
<b>Atitudes profissionais</b>				
Gosto pelo ensino	2.84	2.90	2.70	2.81
Espírito de reflexão	2.54	2.58	2.25	2.46
Abertura à inovação	2.38	2.33	1.89	2.20
<b>Conhecimento profissional</b>				
Conhecimentos científicos (disciplinares)	2.82	2.93	2.59	2.78
Conhecimentos de didática específica	2.84	2.73	2.37	2.65
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	2.45	2.36	2.00	2.27
<b>Capacidades profissionais</b>				
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	2.86	2.64	2.48	2.66
Diálogo, colaboração e apoio	2.70	2.66	2.52	2.63
Avaliação justa	2.55	2.58	2.60	2.58
Identificação e resolução de problemas	2.57	2.46	2.27	2.43
Observação de aulas e Interpretação de dados de observação	2.63	2.45	2.19	2.42
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	2.45	2.41	2.04	2.30
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	2.32	2.30	2.08	2.23
Bom relacionamento e resolução de conflitos	2.34	2.30	1.97	2.20

Quadro 55. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e a presença das características do perfil do supervisor

Perfil do supervisor	Muito Importante			Mais Presente			Desfasamento		
	PA	PT	PE	PA	PT	PE	PA	PT	PE
Bom relacionamento e resolução de conflitos	44.6	44.8	34.9	19.6	35.2	27.3	25	9.6	7.6
Observação de aulas e interpretação de dados de observação	71.4	56.2	43.4	44.6	41.9	33.1	26.8	14.3	10.3
Identificação e resolução de problemas	67.9	62.7	48.0	35.7	54.3	35.6	32.2	8.4	12.4
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	58.2	51.4	33.2	14.3	30.5	17.3	43.9	20.9	15.9
Espírito de reflexão	64.3	63.8	47.6	41.1	45.7	31.3	23.2	18.1	16.3
Abertura à inovação	53.6	51.0	34.5	19.6	40.0	18.0	34.0	11.0	16.5
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	61.8	49.0	41.2	21.4	36.2	22.8	40.4	12.8	18.4
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	46.4	46.2	39.3	23.2	36.2	20.8	23.2	10.0	18.5
Diálogo, colaboração e apoio	76.8	70.2	71.4	46.4	55.2	52.6	30.4	15.0	18.8
Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem	89.3	73.8	63.7	46.4	54.3	38.8	42.9	19.5	24.9
Gosto pelo ensino	87.5	96.2	81.4	48.2	71.4	54.6	39.3	24.8	26.8
Conhecimentos de didática específica	87.5	77.1	62.5	44.6	41.9	32.3	42.9	35.2	30.2
Avaliação justa	73.2	70.5	74.1	37.5	57.1	43.1	35.7	13.4	31.0
Conhecimentos científicos (disciplinares)	91.1	95.2	76.0	44.6	53.3	42.6	46.5	41.9	33.4



Contudo, são várias as características valorizadas nos 3 grupos e simultaneamente percecionadas como evidentes por uma parte considerável dos inquiridos, revelando indicadores favoráveis à execução das práticas supervisivas.

Contrariando análises anteriores, deparamo-nos com algumas variações entre os grupos no que diz respeito aos valores de desfasamento encontrados, na ordem dos 20%, nomeadamente em relação ao gosto pelo ensino, à abertura à inovação e à capacidade de avaliar de forma justa. Em geral, os PT parecem ter uma perceção ligeiramente mais positiva dos supervisores em relação aos outros dois grupos na maioria das características apresentadas, e os PE são os que apresentam as perceções mais negativas. Saliente-se que, para os três grupos, a característica menos presente no perfil dos supervisores diz respeito à posse de conhecimentos sobre formação e supervisão, o que poderá estar relacionado com a falta de oportunidades de formação neste contexto em particular (Catrongo, 2016), ainda que, de acordo com a literatura, seja cada vez mais evidente o investimento na formação dos supervisores das escolas face à sua importância (Silveira, Batista & Pereira 2014).

Nos dados recolhidos no questionário, já apresentados na caracterização dos participantes, verificou-se que apenas cerca de 25% dos PA e PT tinha uma experiência de supervisão superior a 3 anos e que cerca de metade dos PA e dois terços dos PT indicaram não ter tido qualquer formação em supervisão<sup>64</sup>. Para além da formação especializada em supervisão, neste contexto será também importante considerar a necessidade de reforçar a formação científica e didática dos supervisores, até porque, como vimos aquando da caracterização dos participantes, ocorrem desfasamentos entre a sua formação académica e as áreas de formação em que atuam. Constatámos que: nas áreas de Educação Física, Educação Visual e Plástica e Magistério Primário não existem professores com formação superior relacionada com a especialidade que supervisionam; no caso específico das especialidades de Educação Visual e Plástica e Magistério Primário, não existem supervisores com formação específica sequer ao nível do Ensino Médio; e que os PA são aqueles com mais formação superior especializada na área que supervisionam – Biologia-Química, Geografia-História, Língua Portuguesa e Matemática-Física – em comparação com os PT, tal como no contexto da EFP de Benguela investigado por Catrongo (2016).

Se atentarmos na coluna do desfasamento entre importância e presença do Quadro 55, nomeadamente no que se refere aos PA, observamos valores acima dos 40% que reforçam a necessidade de formação relativamente aos seguintes aspetos: conhecimento científico e didático dos

---

<sup>64</sup> No caso dos Professores Acompanhantes, a formação (4 horas) em Supervisão de Estágio oferecida pelo Programa *Saber Mais* foi a mais referida. Já os Professores Tutores referiram a formação dada pela Direção Provincial da Educação através do Coordenador da Especialidade de Francês da EFP, que se encontrava a realizar uma formação na Alliance Française em França.

supervisores; conhecimento sobre formação e supervisão; capacidade de planificação e avaliação; espírito de autoformação e desenvolvimento profissional. Estes resultados sugerem a necessidade de uma aposta urgente na formação dos supervisores a diversos níveis, promovendo um melhor desempenho das suas funções. Também poderão indiciar insatisfação por parte dos participantes, na medida em que as práticas vivenciadas se afastam das suas perspetivas ideais.

Por sua vez, competências relacionadas com o bom relacionamento e resolução de conflitos (MI-MP: PT 9.6%; MI-MP: PE 7.6%) bem como a identificação e resolução de problemas (MI-MP: PT 8.4%) são competências pouco valorizadas e menos presentes no perfil dos supervisores, podendo indicar domínios onde será necessário realizar um maior investimento. O estabelecimento de uma relação entre os PE e os seus supervisores ancorada na partilha e na confiança é reveladora de práticas mais efetivas (Gervais & Portelance, 2009). No entanto, é sabido que essa relação é frequentemente dificultada por fatores potenciadores de algumas tensões (Cohen et. al , 2013), sendo que o estilo de supervisão adotado e o tipo de discurso predominante poderá influenciar o *modus operandi* dos professores neófitos (Coimbra et al, 2012).

De salientar, também, o facto dos resultados anteriores indiciarem alguma falta de reflexão sistemática sobre a prática através de ciclos de planeamento de aulas, observação e análise, que podem ser associados a lacunas identificadas no perfil dos supervisores quanto a terem uma mente reflexiva, deterem conhecimentos sobre educação e supervisão de professores e serem capazes de planear e avaliar o ensino, identificar e resolver problemas, construir materiais didáticos, observar aulas e interpretar dados dessas mesmas observações (Monteiro & Vieira, 2016). Efetivamente, estas características do perfil do supervisor são consideradas muito presentes na prática por um número bastante baixo de PE (cerca de um terço ou menos). Estaremos perante um reforço do alerta já feito no relatório do INFQE (2016a) que identifica lacunas graves no recrutamento de docentes a lecionar nas EFP?

Embora seja reconhecida a importância da supervisão, ainda persiste uma certa ambiguidade em relação ao modo como deve ser operacionalizada e assim dar significado ao perfil do supervisor de forma a concretizar os objetivos formativos do processo de estágio. A tendência a reduzir esse processo ao momento da prática, ao modo como se deve estar perante uma turma no espaço onde decorre a aula e a um conjunto exaustivo de tarefas burocráticas, pode resultar numa desvalorização do processo educativo que o estágio deve representar (Pimenta & Lima, 2012). Por outro lado, a falta de formação dos supervisores faz com que as EFP careçam de um plano que lhes permita recrutar supervisores com um histórico de práticas bem sucedidas e com competências de supervisão

consolidadas, como seria desejável (Alarcão, 2002a; Araya, Peyser & Roegiers, 2011; Moreira, 2004; Nolan & Hoover; 2005). Atentando sobre a capacidade relacionada com o espírito de autoformação e desenvolvimento profissional, que à exceção do PA, foi considerada *Muito Importante* por menos de 50% dos PT e PE, percebe-se que estes poderão não estar a reconhecer-lhe os devidos benefícios. Ou seja, além da satisfação individual (e frequente ganho financeiro) que os professores podem ter como resultado do investimento no seu desenvolvimento profissional, este processo tem um impacto positivo e significativo nas crenças e práticas dos professores, na aprendizagem dos alunos e na implementação de reformas educativas (Villegas-Reimers, 2003).

Os resultados que apresentamos de seguida no Quadro 56 destacam os aspetos do perfil do supervisor onde as associações entre importância e presença são mais significativas no caso dos PE, indicando uma relação negativa entre visões ideais e perceções da prática, ou seja, a maioria dos PE que os consideram I/MI não os indicam como estando entre os aspetos *Mais Presentes* nas suas vivências da supervisão. Trata-se das competências de observação de aulas e interpretação de dados de observação, construção de materiais de ensino-aprendizagem, abertura à inovação, espírito de autoformação e desenvolvimento profissional, conhecimentos sobre a formação e a supervisão, e bom relacionamento e resolução de conflitos.

Quadro 56. Professores estagiários: perfil do supervisor - associação entre Importância e Presença

<b>PE</b> Perfil do supervisor	<b>I/MI (f)</b>	<b>+P (%)</b>	<b>-P (%)</b>	$\chi^2_{test} (< 0,05)$
Observação de aulas e interpretação de dados de observação	127	37.2	62.8	< 0.001
Construção de materiais de ensino-aprendizagem	76	23.5	76.5	0.010
Abertura à inovação	64	21.8	78.2	0.001
Espírito de autoformação e desenvolvimento profissional	76	24.4	75.6	0.034
Conhecimentos sobre a formação e a supervisão	63	19.7	80.3	0.017
Bom relacionamento e resolução de conflitos	101	32.7	67.3	< 0.001

I/MI= Importante/Muito Importante; +P= Mais Presente; -P = Menos Presente

Coimbra et al. (2013) revelam que é comum os professores apontarem a falta de uma supervisão sólida e capaz de promover um ensino de qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo, pelo que o supervisor deverá funcionar como uma espécie de interlocutor crítico, que questiona e problematiza a narrativa do estagiário, estabelecendo uma meta direcionada à construção de leituras alternativas da realidade que auxiliem o desenvolvimento de um conhecimento prático, ajustado às finalidades educativas a alcançar. A figura do supervisor representa uma referência importante, sendo determinante ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores iniciantes e ao

desenvolvimento das suas atitudes face à profissão docente, nomeadamente, quando tem consciência do seu perfil e das funções que deve desempenhar (Koç, 2011). A par dos ganhos resultantes para os estagiários, existem também evidências que apontam a experiência de estágio como atividade de aprendizagem para o supervisor da escola (Caires, Moreira, Esteves & Vieira, 2011; Esteves, Caires, Martins & Moreira, 2008; Landt, 2002; Wesmer & Woods (2003). De salientar ainda que supervisores com menor tempo de serviço tendem a ter ganhos mais significativos quando detentores de tarefas supervisivas (Esteves, Caires, Martins & Moreira, 2008), e os que possuem formação especializada na área tendem a “encarar de forma mais ajustada e capaz as exigências que as funções supervisivas colocam, transformando-as numa oportunidade acrescida de desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor” (op. cit., p.165).

Embora o estudo tenha focado o perfil do supervisor, foi solicitado à coordenadora geral da prática pedagógica e aos Coordenadores de Curso/Disciplina que indicassem as qualidades de um bom coordenador de estágio/da prática pedagógica (questão aberta), reconhecendo-se que os docentes com funções de gestão do estágio são determinantes para o seu funcionamento. A Coordenadora Geral indicou cinco qualidades principais que este tipo de coordenador deve ter: assegurar a aplicação das diretrizes; orientar os colegas; mediar conflitos; atualizar-se em relação aos avanços científicos; ser respeitador e humilde. As suas respostas indicam uma perceção do seu cargo que se relaciona diretamente com a manutenção de um bom funcionamento do estágio, evitando desvios e conflitos. Nas respostas dos Coordenadores de Curso/Disciplina (n=14), apresentadas no Quadro 57 as qualidades mais referidas dizem respeito às atitudes profissionais (f=24), seguindo-se as capacidades profissionais (f=10) e os conhecimentos profissionais (f=8). O domínio das técnicas de ensino-aprendizagem, o conhecimento do currículo, a disponibilidade para colaborar com os vários intervenientes no estágio e a capacidade de observação estão dentro da panóplia diversificada de qualidades apontadas, emergindo das suas respostas uma visão um pouco fragmentada do perfil do coordenador, sobre o qual parece não haver uma ideia consensual. Algumas dimensões dessa visão relacionam-se diretamente com o ensino e a supervisão, o que pode explicar-se pelo facto de alguns destes Coordenadores de Curso/Disciplina serem simultaneamente supervisores da prática pedagógica.

Será impensável dissociar a supervisão de processos de liderança efetiva, e o desejável é que todo o processo ocorra com uma intencionalidade clara que vise a qualidade, o desenvolvimento e a transformação (Alarcão, 2014; Flores, 2016). Alarcão e Roldão (2010, p.19), no que definem como “as novas tendências supervisivas”, defendem “a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento,

a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem”.

Quadro 57. Perfil do Coordenador do Estágio (n=14)

<b>A. Atitudes profissionais</b>	<b>f</b>	<b>B. Conhecimentos profissionais</b>	<b>f</b>
Responsabilidade	5	Domínio da técnicas de ensino/aprendizagem	2
Humildade	4	Conhecimento do currículo	2
Pontualidade	2	Formação em didática	2
Paciência/calma	2	Domínio dos conteúdos	1
Ser atencioso	2	Formação para a função de coordenação	1
Assiduidade	1		<i>Total</i> 8
Dinamismo	1	<b>C. Capacidades profissionais</b>	<b>f</b>
Espírito de cooperação	1	Orientação /Apoio a PE, PA,PT	3
Ser bom ouvinte	1	Observação	2
Tolerância	1	Inovação	1
Abertura a novos conhecimentos	1	Comunicação	1
Amigo do E	1	Conceção, gestão, avaliação da formação	1
Humanismo	1	Ser bom “fiscalizador”	1
Boa disposição	1	Capacidade de pesquisa	1
	<i>Total</i> 24		<i>Total</i> 10

PE: Professores Estagiários; PA: Professores Acompanhantes; PT: Professores Tutores

Diríamos o mesmo relativamente às instituições de formação, onde os atores responsáveis pela coordenação de estágio deveriam assumir um papel de liderança capaz de reunir todos os atores do estágio num projeto comum de desenvolvimento da formação.

### 3.4 Práticas educativas

A secção D do Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio incidia num conjunto de onze fatores de qualidade das práticas educativas nas escolas, que podem ser agrupados em quatro dimensões dos processos de ensino e aprendizagem: conteúdos, atividades e materiais, apoio à aprendizagem e avaliação da aprendizagem e do ensino. Solicitava-se aos PA, PT e PE que indicassem a importância atribuída a cada um dos aspetos enunciados (visão ideal) numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante”(I), “Nada Importante”(NI), “Sem Opinião”(SO) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculos estatísticos. Solicitava-se, ainda, que indicassem os aspetos mais trabalhados/discutidos (*Mais Presentes*) no planeamento, observação e análise de aulas, entre os PE e os PA e PT das especialidades da EFP (visão do real).

### 3.4.1 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as práticas educativas

No Quadro 58, podemos verificar a evidente valorização dos PA em relação aos fatores de qualidade que contribuem para o enriquecimento das práticas educativas nas escolas. A exposição clara dos conteúdos apresenta a média com o valor mais elevado (2.70) e a promoção de valores de cidadania apresenta a média com o valor menos elevado (2.02).

Ao analisarmos a distribuição das respostas no Quadro 59, percebemos também a valorização atribuída à avaliação e melhoria do ensino pelo professor (MI: 69.6%), à avaliação justa das aprendizagens (MI: 64.3%) e à adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos (MI: 62.5%).

Quadro 58. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Exposição clara dos conteúdos	2.70
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.62
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.54
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.50
Seleção de conteúdos relevantes	2.46
Avaliações justas das aprendizagens	2.46
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.43
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.34
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.30
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.29
Promoção de valores de cidadania	2.02

Quadro 59. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=56)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				<b><math>\bar{x}</math> (0-3)</b>	<b><math>\sigma</math></b>
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Conteúdos</b>						
Exposição clara dos conteúdos	0.0	1.8	26.8	71.4	2.70	0.502
Seleção de conteúdos relevantes	5.4	1.8	33.9	58.9	2.46	0.785
<b>Atividades e materiais</b>						
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	3.6	1.8	32.1	62.5	2.54	0.713
Boa gestão do tempo e espaço da aula	1.8	1.8	41.1	55.4	2.50	0.632
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	5.5	9.1	36.4	49.1	2.29	0.854
<b>Apoio à aprendizagem</b>						
Apoio aos alunos na aprendizagem	3.6	3.6	39.3	53.6	2.43	0.735
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	8.9	1.8	35.7	53.6	2.34	0.900
Promoção de valores de cidadania	12.5	7.1	46.4	33.9	2.02	0.963
<b>Avaliação da aprendizagem e do ensino</b>						
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	3.6	0.0	26.8	69.6	2.62	0.676
Avaliações justas das aprendizagens	8.9	0.0	26.8	64.3	2.46	0.894
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	8.9	0.0	42.9	48.2	2.30	0.872

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Por outro lado, a promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos é menos valorizada (MI: 48.2%), tal como a adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos (MI: 49.1%) e a promoção de valores de cidadania (MI: 33.9%). Este último aspeto é também aquele onde se observa um desvio padrão mais elevado e onde ocorrem mais respostas de indecisão (12.5%).

Atentando no Quadro 60, observamos que a perceção dos PA acerca da presença destes fatores de qualidade nas práticas supervisivas, nomeadamente no planeamento, observação e análise de aulas, varia entre 10.7% – promoção de valores de cidadania – e 67.9% – seleção de conteúdos relevantes e exposição clara de conteúdos. Estes dois fatores relativos aos conteúdos, a par da boa gestão do tempo e espaço da aula, são os aspetos que mais de 50% dos PA consideram estar entre os *Mais Presentes* e onde se verifica uma maior aproximação entre importância e presença, o que indicia a existência de boas práticas. Quanto aos maiores desfasamentos (superiores a 20%) entre a importância atribuída aos fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no planeamento, observação e análise de aulas, referem-se aos seguintes aspetos: adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos (22.3%); promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem (23.2%); promoção de valores de cidadania (23.2%); avaliação e melhoria do ensino pelo professor (26.7%); adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos (26.8%); e avaliações justas das aprendizagens (26.8%).

Quadro 60. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=56)

Práticas educativas: fatores de qualidade	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Seleção de conteúdos relevantes	2.46	92.8	58.9	67.9	-9.0
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.50	96.5	55.4	57.1	-1.7
Exposição clara dos conteúdos	2.70	98.2	71.4	67.9	3.5
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.43	92.9	53.6	41.1	12.5
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.30	91.1	48.2	32.7	15.5
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.29	85.5	49.1	26.8	22.3
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.34	89.3	53.6	30.4	23.2
Promoção de valores de cidadania	2.02	80.3	33.9	10.7	23.2
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.62	96.4	69.6	42.9	26.7
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.54	94.6	62.5	35.7	26.8
Avaliações justas das aprendizagens	2.46	91.1	64.3	37.5	26.8

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

### 3.4.2 Percepções dos Professores Tutores sobre as práticas educativas

No Quadro 61, uma vez mais, observamos a elevada valorização atribuída pelos PT aos fatores de qualidade das práticas educativas apresentados. A exposição clara dos conteúdos e a avaliação e melhoria do ensino pelo professor continuam a ser os fatores com valores mais elevados (2.72 e 2.70). Acompanhando a tendência dos PA, o fator de qualidade relacionado com a promoção de valores de cidadania não é tão valorizado como os demais (2.14).

Quadro 61. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Exposição clara dos conteúdos	2.72
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.70
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.56
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.54
Seleção de conteúdos relevantes	2.52
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.52
Avaliações justas das aprendizagens	2.51
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.37
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.30
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.25
Promoção de valores de cidadania	2.14

Quadro 62. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=105)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				<b><math>\bar{x}</math> (0-3)</b>	<b><math>\sigma</math></b>
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Conteúdos</b>						
Exposição clara dos conteúdos	3.8	0.0	16.2	80.0	2.72	0.658
Seleção de conteúdos relevantes	4.8	1.9	29.5	63.8	2.52	0.761
<b>Atividades e materiais</b>						
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.9	1.0	33.3	62.9	2.56	0.664
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	4.8	1.0	29.5	64.8	2.54	0.747
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	4.8	1.9	44.2	49.0	2.37	0.753
<b>Apoio à aprendizagem</b>						
Apoio aos alunos na aprendizagem	4.8	1.0	31.4	62.9	2.52	0.748
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	6.7	1.9	46.2	45.2	2.30	0.811
Promoção de valores de cidadania	7.6	5.7	51.4	35.2	2.14	0.837
<b>Avaliação da aprendizagem e do ensino</b>						
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	3.8	1.0	16.2	79.0	2.70	0.678
Avaliações justas das aprendizagens	5.7	1.0	29.5	63.8	2.51	0.786
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	8.6	1.0	47.6	42.9	2.25	0.852

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante



Atentando na distribuição das respostas no Quadro 62, observa-se que é idêntica à espelhada no Quadro 59 referente aos PA, com exceção da boa gestão do tempo e espaço da aula e da adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos, mais valorizadas pelos PT (MI= 62.9% e 64.8%, respetivamente).

No Quadro 63 observamos que a perceção dos PT acerca da presença destes fatores de qualidade nas práticas supervisivas varia entre 25.7% – promoção de valores de cidadania - e 67.6%) – exposição clara dos conteúdos. Constatamos que os fatores relativos à boa gestão do tempo/espaço e seleção de conteúdos relevantes são valorizados por mais de 50% dos PT e considerados, simultaneamente, entre os *Mais Presentes*, com valores de desfasamento baixos que indiciam a existência de boas práticas. Em oposição, temos valores elevados de desfasamento (superiores a 20%) entre a importância que os PT atribuem a fatores de qualidade das práticas relacionados com a adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos e à avaliação e melhoria do ensino pelo professor. A destacar, ainda, que o fator de qualidade relativo à promoção de valores de cidadania apresenta valores baixos referentes à sua importância e à sua presença.

Quadro 63. Perceções dos Professores Tutores sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=105)

	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>					
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.56	96.2	62.9	59.0	3.9
Seleção de conteúdos relevantes	2.52	93.3	63.8	59.0	4.8
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.30	91.4	45.2	38.1	7.1
Avaliações justas das aprendizagens	2.51	93.3	63.8	55.2	8.6
Promoção de valores de cidadania	2.14	86.6	35.2	25.7	9.5
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.25	90.5	42.9	32.4	10.5
Exposição clara dos conteúdos	2.72	96.2	80.0	67.6	12.4
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.52	94.3	62.9	43.8	19.1
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.37	93.2	49.0	29.5	19.5
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.54	94.3	64.8	44.8	20.0
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.70	95.2	79.0	53.3	25.7

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

### 3.4.3 Percepções dos Professores Estagiários sobre as práticas educativas

Conforme o Quadro 64, à semelhança dos PA e PT, também os PE atribuem importância aos fatores de qualidade das práticas educativas nas escolas. A exposição clara dos conteúdos continua a ser o fator a apresentar a média mais elevada (2.59) e a promoção de valores de cidadania continua a ser o fator que obtém menor reconhecimento (1.86).

Quadro 64. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (médias)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	$\bar{x}$
Exposição clara dos conteúdos	2.59
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.44
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.42
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.36
Avaliações justas das aprendizagens	2.35
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.32
Seleção de conteúdos relevantes	2.22
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.15
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.09
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.07
Promoção de valores de cidadania	1.86

Quadro 65. Percepções dos Professores Estagiários sobre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas (n=399)

<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Conteúdos</b>						
Exposição clara dos conteúdos	7.0	0.3	19.1	73.6	2.59	0.819
Seleção de conteúdos relevantes	14.0	2.5	31.5	52.0	2.22	1.030
<b>Atividades e materiais</b>						
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	8.1	1.8	28.0	62.1	2.44	0.877
Boa gestão do tempo e espaço da aula	8.1	4.8	34.3	52.8	2.32	0.896
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	12.6	5.3	36.6	45.5	2.15	0.996
<b>Apoio à aprendizagem</b>						
Apoio aos alunos na aprendizagem	10.1	1.5	30.1	58.2	2.36	0.934
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	14.4	3.0	41.3	41.3	2.09	1.007
Promoção de valores de cidadania	21.2	5.3	39.6	33.8	1.86	1.106
<b>Avaliação da aprendizagem e do ensino</b>						
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	10.1	1.3	24.9	63.8	2.42	0.935
Avaliações justas das aprendizagens	11.6	2.0	26.0	60.4	2.35	0.984
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	13.3	3.3	46.4	37.0	2.07	0.965

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Através da análise da distribuição das respostas no Quadro 65, observamos, tal como nos grupos de supervisores, a maior valorização dos seguintes fatores: exposição clara dos conteúdos (MI: 73.6%), avaliação e melhoria do ensino pelo professor (MI: 63.8%), adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos (MI: 62.1%) e justiça da avaliação das aprendizagens (MI: 60.4%).

Em oposição, fatores como a promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos (MI: 37.0%), a promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem (MI: 41.3%) e a promoção de valores de cidadania (MI: 33.8%) são menos valorizados e com desvios padrão mais elevados, demonstrando que existe uma maior dispersão de respostas.

No Quadro 66 observamos as perceções dos PE no que diz respeito aos fatores de qualidade mais trabalhados/discutidos no planeamento, observação e análise das aulas, sendo que os valores variam entre 16.8% – promoção de valores de cidadania - e 57.9% – exposição clara dos conteúdos. Este último fator, a par da boa gestão do tempo e espaço da aula, são aspetos que mais de 50% dos PE consideram estar entre os *Mais Presentes*. Ainda a salientar a inexistência de desfasamentos na gestão do tempo e espaço da aula (MI-MP: -0.3%).

Quadro 66. Perceções dos Professores Estagiários sobre o desfasamento entre a importância de fatores de qualidade das práticas educativas e a sua presença no trabalho de estágio entre supervisores e estagiários (n=399)

	Importância		Desfasamento entre <i>Muito Importante e Mais Presente</i>		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
<b>Práticas educativas: fatores de qualidade</b>					
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.32	87.1	52.8	53.1	-0.3
Seleção de conteúdos relevantes	2.22	83.5	52.0	46.9	5.1
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.07	83.4	37.0	21.8	15.2
Exposição clara dos conteúdos	2.59	92.7	73.6	57.9	15.7
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.09	82.6	41.3	24.6	16.7
Promoção de valores de cidadania	1.86	73.4	33.8	16.8	17.0
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.15	82.1	45.5	25.3	20.2
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.36	88.3	58.2	37.3	20.9
Avaliações justas das aprendizagens	2.35	86.4	60.4	37.3	23.1
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.44	90.1	62.1	38.9	23.2
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.42	88.7	63.8	37.8	26.0

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento.

No entanto, existe uma certa divergência, superior a 20%, entre a importância e a presença de fatores considerados como mais importantes por mais de 55% dos PE, exceto no que respeita à clara exposição dos conteúdos. Por outro lado, os aspetos que parecem ser mais negligenciados, com

menos de 25% dos PE a reconhecerem a sua presença nos trabalhos realizados com os supervisores, estão todos relacionados com o ensino centrado na aprendizagem: promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem (MP: 24.6%), promoção da autoavaliação dos alunos (MP: 21.8%) e promoção de valores de cidadania (MP: 16.8%).

### 3.4.4 Práticas educativas: síntese interpretativa dos resultados globais

Como forma de sintetizar toda a informação já disponibilizada em relação aos três grupos quanto àqueles que são os fatores de qualidade que contribuem para o enriquecimento das práticas educativas nas escolas e os que são mais trabalhados/discutidos no planeamento, observação e análise das aulas entre PE e PA/PT, apresentamos os Quadros 67 e 68.

Quadro 67. Perceções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das práticas educativas (médias)

Práticas educativas: fatores de qualidade	$\bar{x}$			
	PA	PT	PE	Global
<b>Conteúdos</b>				
Exposição clara dos conteúdos	2.70	2.72	2.59	2.67
Seleção de conteúdos relevantes	2.46	2.52	2.22	2.40
<b>Atividades e materiais</b>				
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	2.54	2.54	2.44	2.51
Boa gestão do tempo e espaço da aula	2.50	2.56	2.32	2.46
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	2.29	2.37	2.15	2.27
<b>Apoio à aprendizagem</b>				
Apoio aos alunos na aprendizagem	2.43	2.52	2.36	2.47
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	2.34	2.30	2.09	2.24
Promoção de valores de cidadania	2.02	2.14	1.86	2.00
<b>Avaliação da aprendizagem e do ensino</b>				
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	2.62	2.70	2.42	2.58
Avaliações justas das aprendizagens	2.46	2.51	2.35	2.44
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	2.30	2.25	2.07	2.21

Através desta análise, reconhecemos que embora os fatores enunciados sejam globalmente valorizados, as médias de resposta variam entre 1.86 e 2.72 e a percentagem da resposta *Muito Importante* varia entre 33.8% e 80.0%.

Ainda que os PT tendam a valorizar mais a globalidade dos fatores de qualidade apresentados (v. médias no Quadro 67), verificamos que o fator mais valorizado pelos três grupos, que simultaneamente parece ser mais trabalhado e discutido entre os PE e os seus supervisores, é a

exposição clara dos conteúdos, e o menos valorizado e trabalhado é a promoção dos valores de cidadania.

Quadro 68. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e presença de fatores de qualidade das práticas educativas

Práticas educativas: fatores de qualidade	Muito Importante			Mais Presente			Desfasamento		
	PA	PT	PE	PA	PT	PE	PA	PT	PE
Boa gestão do tempo e espaço da aula	55.4	62.9	52.8	57.1	59.0	53.1	-1.7	3.9	-0.3
Seleção de conteúdos relevantes	58.9	63.8	52.0	67.9	59.0	46.9	-9	4.8	5.1
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	48.2	42.9	37.0	32.7	32.4	21.8	15.5	10.5	15.2
Exposição clara dos conteúdos	71.4	80.0	73.6	67.9	67.6	57.9	3.5	12.4	15.7
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	53.6	45.2	41.3	30.4	38.1	24.6	23.2	7.1	16.7
Promoção de valores de cidadania	33.9	35.2	33.8	10.7	25.7	16.8	23.2	9.5	17.0
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	49.1	49.0	45.5	26.8	29.5	25.3	22.3	19.5	20.2
Apoio aos alunos na aprendizagem	53.6	62.9	58.2	41.1	43.8	37.3	12.5	19.1	20.9
Avaliações justas das aprendizagens	64.3	63.8	60.4	37.5	55.2	37.3	26.8	8.6	23.1
Adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos	62.5	64.8	62.1	35.7	44.8	38.9	26.8	20.0	23.2
Avaliação e melhoria do ensino pelo professor	69.6	79.0	63.8	42.9	53.3	37.8	26.7	25.7	26.0

No contexto do ensino em Angola, ainda existe alguma resistência na adoção de métodos que promovam a interação professor-aluno, na medida em que o professor assume frequentemente um papel de transmissor de conhecimentos e o aluno o de mero recetor (Alfredo & Tortella, 2014; Boa Ventura, 2013; Cardoso & Flores, 2009; Catrongo, 2016; Quitambo, 2014; Wafunga, 2017). Assim se compreende a maior ausência de fatores relacionados com uma abordagem pedagógica centrada nos alunos e promotora de valores de cidadania.

Ainda que o Perfil de Qualificação do Professor de Disciplina do Ensino Secundário Pedagógico traçado pelo INFQE (2016b, p.38) sugira que o diplomado deverá perspetivar a escola enquanto “espaço de educação inclusiva, proporcionando uma educação integral para a cidadania” e que a educação para a cidadania esteja patente na agenda global e de Angola (Nguluve, 2006), McCowan (2006, p.141) adverte para a emergência de algumas questões políticas e educacionais: “(...) até que ponto os alunos são estimulados a sujeitar-se à autoridade e às estruturas políticas existentes ou, alternativamente, a questioná-las e desafiá-las”. O autor defende a promoção da educação para uma cidadania democrática através do pensamento crítico, remetendo-nos para as questões relacionadas com a promoção da autonomia, uma vez que o incentivo à liberdade de pensamento promove, simultaneamente, um certo grau de liberdade nas decisões executadas na prática (Vieira et al., 2002).

Trindade (2000, p.70) acredita que esta postura obriga a que a escola se envolva nas temáticas associadas à educação global e não se remeta unicamente a desenvolver “um conjunto de atividades de natureza insular organizadas propositadamente para o efeito”.

Esta é uma temática complexa, na medida em que a tarefa de proporcionar uma escola de qualidade para todos, assente em práticas educativas atuais e descentralizadas da figura do professor, pode não ser uma tarefa fácil (Boa Ventura, 2013). As práticas e as políticas educativas operadas pela EFP e pelas escolas de aplicação determinarão, seguramente, o sucesso das aprendizagens dos alunos e por consequência a formação dos futuros professores, sendo por isso fundamental que exista um investimento em ações de sensibilização, não só no ano de estágio, como também durante todo o percurso da formação inicial. É cada vez mais urgente que se clarifique que o resultado do estágio não deve ser apenas um número, uma linha na pauta onde os alunos são aprovados ou reprovados, mas sim todo um caminho que será tão mais vantajoso quanto maior for o seu grau de qualidade, exigência e aprendizagem.

De salientar que não se verificam grandes discrepâncias entre os 3 grupos, embora os valores da presença sejam ligeiramente mais baixos quando comparados com os valores relativos à importância, espelhando dessa forma alguns desfasamentos entre aquilo que os inquiridos consideram ser importante e aquilo que na realidade operam nas suas práticas. Especificamente, observamos que a adequação das atividades/materiais ao nível dos alunos e a avaliação e melhoria do ensino pelo professor são fatores considerados *Muito Importantes* por mais de 60% dos inquiridos, mas na prática não serão muito trabalhados/discutidos entre os intervenientes no processo de estágio. Embora se reconheça a importância de fatores desta natureza, haverá um longo caminho a percorrer até que as práticas reflitam as ideias de que “O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito” (Vieira, 2010b) e que “Obrigado cada um a ser um outro igual a todos, é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente” (Escola da Ponte, 2018), reunindo-se assim as condições necessárias à transformação dos papéis pedagógicos não só do aluno como também do professor (Vieira & Moreira, 2011, p.13; Vieira, 2004, p.14).

Destacamos ainda o desfasamento relativamente elevado entre a perspetiva ideal e a perceção do real dos PA (MI-MP: 26.8%) e dos PE (MI-MP: 23.2%) relativamente à justiça da avaliação das aprendizagens. Ainda que estes dois grupos considerem que este fator contribui muito para a qualidade das práticas educativas nas escolas, não o reconhecem como muito trabalhado/discutido na prática. Numa análise específica sobre o contexto de formação de professores em Angola, Boa Ventura (2013, p.63-64) reconhece que será tão importante os futuros professores dominarem as tarefas de

gestão de turmas como as questões relacionadas com a avaliação “e sobretudo aprendam a nunca utilizar a avaliação como ‘arma de ameaças’ contra os próprios alunos”. O ato de avaliar não deverá ser visto como algo pontual ou singular, mas fruto de um conjunto de fases que se articulam entre si e que se revestem de um grau de complexidade elevado. A questão da justiça associada será sempre comprometida caso os supervisores não promovam momentos de reflexão com os seus estagiários sobre modalidades e critérios de avaliação, nem planeiem com eles os momentos em que esta avaliação deve acontecer. No seu estudo, Neves (2015) concluiu que perante a carência de formação pedagógica dos professores em exercício ao nível da avaliação, será imprescindível um investimento na revisão dos programas referentes às metodologias de ensino e naquilo que preveem para os processos avaliativos.

Já no que diz respeito à seleção de conteúdos relevantes como fator de qualidade, destacamos os valores baixos de desfasamento entre a sua importância e a sua presença no trabalho superviso. Na realidade específica da EFP do Namibe, à semelhança de contextos homólogos como a EFP de Cabinda (Neves, 2015), esta é uma questão sensível e que deve merecer alguma reflexão. No que diz respeito à seleção dos conteúdos, sempre foram selecionados a partir dos programas do Ministério da Educação, sendo que o INIDE (2009) e o INFQE (2016a) admitem estarem desadequados, sendo pouco estruturados/uniformizados e por isso pouco claros para a maioria dos professores, podendo ainda faltar recursos necessários à sua exploração. Um exemplo é o caso da especialidade de Biologia-Química, em que os conteúdos incluíam aulas práticas laboratoriais e em que frequentemente o espaço destinado às mesmas não reunia as condições mínimas para que estas decorressem, existindo carência de material didático. Inclusivamente, os professores licenciados pelo ISCED durante a sua formação superior admitem não ter tido contacto prático com os conteúdos que constavam do programa da especialidade da EFP e que obrigatoriamente seriam lecionados. Esta lacuna é perceptível no questionário apresentado às direções de escola das várias províncias angolanas pelo INFQE<sup>65</sup> (2016a), onde 59% dos inquiridos consideram necessário reforçar, entre outras, a formação nas metodologias específicas de ensino no curso de professores do 1º ciclo do ensino secundário. Especificamente, no caso da formação de professores de Biologia, Química e Física, é indicada a necessidade de reforço da qualificação em práticas laboratoriais. Por outro lado, ao observarmos os resultados, deparamo-nos com uma grande incongruência entre a importância e a presença do fator relativo à boa gestão do tempo e do espaço da aula. Não podemos deixar de referir que se trata de

---

<sup>65</sup> Este questionário está incluído no documento elaborado pelo INFQE em 2016, financiado pela UNICEF, sobre o levantamento e análise da situação atual da política de formação de professores do ensino primário, do 1º ciclo do ensino secundário e da educação de infância.

uma dimensão de difícil concretização, nomeadamente pela existência de turmas numerosas, e que nos leva a supor que ela é entendida no quadro de uma pedagogia de orientação transmissiva que não atende à diversidade dos alunos e a uma gestão flexível do currículo. Um outro fator que condiciona a exploração dos conteúdos curriculares é o facto de a adoção de manuais escolares ainda não ser uma questão consensual e de cultura institucional, sendo de acesso algo limitado à maioria dos alunos. Apesar de existirem diretrizes que indicam o uso de manuais específicos para cada uma das disciplinas dentro de cada ciclo de ensino, na realidade, os professores disponibilizam aos alunos os denominados “fascículos” (elaborados pelos próprios professores da disciplina ou por outros docentes, sem qualquer tipo de homologação ou parecer por parte do MED), sendo as aulas lecionadas apenas recorrendo a esse recurso.

Finalmente, atentando sobre os resultados do Quadro 69, percebemos que, na generalidade, muitos dos fatores que os PE consideram contribuir para a qualidade das práticas educativas, não são tão trabalhados/discutidos no planeamento, observação e análise de aulas quanto se desejaria, detetando-se mesmo associações significativas, nomeadamente em aspetos relacionados com uma pedagogia favorecedora da autonomia: adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos, promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos e promoção de valores de cidadania. Uma distribuição mais equilibrada nas perceções de maior ou menor presença verifica-se nos restantes aspetos do quadro, referentes à seleção de conteúdos relevantes, boa gestão do tempo e do espaço da aula, e justiça da avaliação.

Quadro 69. Professores Estagiários: práticas educativas - associação entre Importância e Presença

	<b>I/MI (f)</b>	<b>+P (%)</b>	<b>-P (%)</b>	$\chi^2_{2\text{cat}} (< 0,05)$
PE Práticas educativas: fatores de qualidade				
Seleção de conteúdos relevantes	175	53.2	46.8	< 0.001
Boa gestão do tempo e espaço da aula	202	58.9	41.1	< 0.001
Adequação das atividades/materiais aos interesses dos alunos	99	30.5	69.5	< 0.001
Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem	92	28.2	71.8	< 0.001
Promoção da capacidade de autoavaliação dos alunos	78	23.9	76.1	0.059
Promoção de valores de cidadania	62	21.3	78.7	< 0.001
Avaliações justas das aprendizagens	141	41.2	58.8	< 0.001

I/MI= Importante/Muito Importante; +P= Mais Presente; -P = Menos Presente

Uma vez mais, acreditamos ser necessário operar mudanças no contexto da formação de professores, em particular para a promoção de abordagens pedagógicas mais centradas nos alunos, ainda que



estejamos conscientes de que os processos de mudança são processos delicados, tal é o enraizamento cultural de práticas estabelecidas (Fullan & Hargreaves, 2000).

### 3.5 Competências profissionais a desenvolver no estágio

A secção E do Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio incidia num conjunto de doze competências profissionais que deverão ser desenvolvidas pelos estagiários na sua prática pedagógica, e que podem ser agrupadas em 3 dimensões: planeamento, ensino e reflexão. Solicitava-se aos PA, PT e PE que indicassem a importância atribuída a cada uma das competências enunciadas (visão ideal) numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante”(I), “Nada Importante”(NI), “Sem Opinião”(SO) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculos estatísticos. Solicitava-se, ainda, que indicassem as competências mais desenvolvidas no estágio (visão do real).

#### 3.5.1 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre as competências profissionais

Analisando as médias de resposta dos PA no Quadro 70, organizadas por ordem decrescente de importância, percebemos que na generalidade todas as competências são valorizadas, destacando-se a competência relacionada com a comunicação e promoção da participação dos alunos com a média mais elevada (2.75). Já a competência profissional relacionada com a adaptação e construção de materiais didáticos está representada com o valor médio mais baixo (2.29).

Quadro 70. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias)

Competências profissionais no estágio - capacidade de...	$\bar{x}$
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.75
Planificar unidades didáticas/aulas	2.73
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.71
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.70
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.68
Explorar novas metodologias	2.64
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.50
Agir em situações problemáticas, imprevistas/incertas	2.39
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.38
Refletir sobre a prática	2.32
Reajustar/innovar a prática	2.29
Adaptar e construir materiais didáticos	2.27

O Quadro 71 apresenta a distribuição de respostas organizadas em três grupos: competências de planeamento, competências de ensino e competências reflexivas. Os resultados são ordenados de acordo com os valores médios em cada grupo de itens.

A maioria dos PA (acima de 70%) entendem ser *Muito Importante* que os estagiários desenvolvam as capacidades de analisar e gerir o programa da disciplina, planificar unidades didáticas/aulas, explorar novas metodologias, comunicar com os alunos e promover a sua participação, avaliar as aprendizagens e trabalhar com outros colegas/professores. Quanto às competências um pouco menos valorizadas (com percentagens de respostas MI inferiores a 50%), destacamos as capacidades de adaptar e construir materiais didáticos, agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas, refletir sobre a prática e reajustar/innovar a prática.

Quadro 71. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=56)

Competências profissionais no estágio	Distribuição de respostas				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	SO	NI	I	MI		
<b>Planeamento – capacidade de:</b>						
Planificar unidades didáticas/aulas	1.8	0.0	21.4	76.8	2.73	0.556
Analisar e gerir o programa da disciplina	0.0	1.8	26.8	71.4	2.70	0.502
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	3.6	1.8	35.7	58.9	2.50	0.714
Adaptar e construir materiais didáticos	8.9	3.6	39.3	48.2	2.27	0.904
<b>Ensino - capacidade de:</b>						
Comunicar com os alunos e promover a participação	1.8	0.0	19.6	78.6	2.75	0.548
Avaliar as aprendizagens dos alunos	1.8	0.0	26.8	71.4	2.68	0.575
Explorar novas metodologias	3.6	0.0	25.5	70.9	2.64	0.677
Agir em situações problemáticas/imprevistas/ incertas	3.6	0.0	50.0	46.4	2.39	0.679
Manter a disciplina em sala de aula/campo	7.3	0.0	40.0	52.7	2.38	0.828
<b>Reflexão - capacidade de:</b>						
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	1.8	0.0	23.0	75.0	2.71	0.563
Refletir sobre a prática	5.4	1.8	48.2	44.6	2.32	0.765
Reajustar/innovar a prática	7.1	0.0	50.0	42.9	2.29	0.803

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

Se observarmos o Quadro 72, percebemos que a perceção dos PA sobre as competências mais desenvolvidas no estágio é globalmente baixa na maioria dos casos, variando entre 17.9% no caso da capacidade de reajustar/innovar a prática e 53.6% no caso da capacidade de planificar unidades didáticas/aulas.

As capacidades assinaladas como *Mais Presentes* por, pelo menos, 50% dos PA, o que pode indiciar a presença de boas práticas, têm a ver com a análise e gestão do programa da disciplina (MP: 50.0%), a avaliação das aprendizagens dos alunos (MP: 51.8%), o trabalho com outros colegas/professores (MP:

51.8%), a comunicação com os alunos e a promoção da participação (MP: 51.8%), e ainda a planificação de unidades didáticas/aulas (MP: 53.6%).

Quadro 72. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56)

Competências profissionais no estágio - capacidade de...	Importância		Desfasamento entre <i>Muito Importante e Mais Presente</i>		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.50	94.6	58.9	46.4	12.5
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.38	92.7	52.7	39.3	13.4
Agir em situações problemáticas/ imprevistas/ incertas	2.39	96.4	46.4	32.1	14.3
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.68	98.2	71.4	51.8	19.6
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.70	98.2	71.4	50.0	21.4
Refletir sobre a prática	2.32	92.8	44.6	23.2	21.4
Planificar unidades didáticas/aulas	2.73	98.2	76.8	53.6	23.2
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.71	98.2	75.0	51.8	23.2
Reajustar/innovar a prática	2.29	92.9	42.9	17.9	25.0
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.75	98.2	78.6	51.8	26.8
Adaptar e construir materiais didáticos	2.27	87.5	48.2	19.6	28.6
Explorar novas metodologias	2.64	96.4	70.9	37.5	33.4

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

O desfasamento entre as perceções de maior importância e maior presença situa-se acima de 20% na maioria das competências profissionais consideradas, o que significa que, na perspetiva dos PA, muitas das capacidades consideradas *Muito Importantes* terão uma presença pouco expressiva no trabalho supervisiivo, destacando-se a capacidade de explorar novas metodologias com o maior desfasamento (MI-MP: 33.4%).

De notar, ainda, que algumas capacidades onde esse desfasamento é menor são também consideradas como *Muito Importantes* apenas por cerca de metade dos PA, como é caso das capacidades referentes à análise e uso do manual escolar da disciplina (MP: 46.4%), manutenção da disciplina em sala de aula/campo (MP: 39.3%) e à ação em situações problemáticas/imprevistas/incertas (MP: 32.1%).

### 3.5.2 Perceções dos Professores Tutores sobre as competências profissionais

Direcionando o foco para os PT e as médias das suas respostas (Quadro 73), percebemos que, à semelhança dos PA, na generalidade todas as competências são valorizadas, no entanto, a

competência mais destacada relaciona-se com a avaliação das aprendizagens dos alunos (2.70). Por sua vez, a competência profissional relacionada com a reflexão sobre a prática está representada com o valor médio mais baixo (2.20).

Quadro 73. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias)

<b>Competências profissionais no estágio - capacidade de:</b>	$\bar{x}$
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.70
Planificar unidades didáticas/aulas	2.68
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.67
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.64
Explorar novas metodologias	2.63
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.52
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.51
Agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas	2.50
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.47
Reajustar/innovar a prática	2.44
Adaptar e construir materiais didáticos	2.24
Refletir sobre a prática	2.20

No Quadro 74 apresentamos a distribuição das respostas também organizadas em três grupos (planeamento, ensino e reflexão), em que os resultados se ordenam de acordo com os valores médios em cada grupo de *itens*.

Quadro 74. Perceções dos Professores Tutores sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=105)

<b>Competências profissionais no estágio</b>	<b>Distribuição de respostas</b>				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	<b>SO</b>	<b>NI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>		
<b>Planeamento - capacidade de:</b>						
Planificar unidades didáticas/aulas	5.7	1.0	13.3	80.0	2.68	0.766
Analisar e gerir o programa da disciplina	3.8	0.0	24.8	71.4	2.64	0.681
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	3.8	0.0	36.2	60.0	2.52	0.695
Adaptar e construir materiais didáticos	8.6	0.0	50.5	41.0	2.24	0.838
<b>Ensino - capacidade de:</b>						
Avaliar as aprendizagens dos alunos	1.9	0.0	24.0	74.0	2.70	0.573
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.9	0.0	24.8	72.4	2.67	0.630
Explorar novas metodologias	1.9	1.0	29.8	67.3	2.63	0.610
Agir em situações problemáticas/imprevistas/ incertas	4.8	0.0	35.2	60.0	2.50	0.735
Manter a disciplina em sala de aula/campo	4.8	0.0	39.0	56.2	2.47	0.735
<b>Reflexão - capacidade de:</b>						
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	4.8	0.0	34.3	61.0	2.51	0.735
Reajustar/innovar a prática	4.8	0.0	41.3	53.8	2.44	0.735
Refletir sobre a prática	6.7	1.0	58.1	34.3	2.20	0.765

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

A maioria dos PT (acima de 70%) entendem ser *Muito Importante* que os estagiários desenvolvam no seu estágio capacidades como: analisar e gerir o programa da disciplina, planificar unidades didáticas/aulas, comunicar com os alunos e promover a participação e avaliar as aprendizagens dos

alunos . No que respeita às competências menos valorizadas (em que as percentagens de respostas MI são inferiores a 50%), destacamos a capacidade de: adaptar e construir materiais didáticos e refletir sobre a prática.

Atentando sobre o Quadro 75, percebemos que a percepção dos PT sobre as competências profissionais mais desenvolvidas no estágio é ligeiramente mais elevada quando comparada com a dos PA, variando entre 26.7%, no caso da reflexão sobre a prática e 60.0% no caso da capacidade de analisar e gerir o programa da disciplina. Destacamos aquelas que serão, para os PT, as capacidades mais desenvolvidas no estágio atendendo a que recolheram pelo menos 50% das respostas e que por isso serão indicadores de boas práticas: analisar e gerir o programa da disciplina (MP: 60.0%), planificar unidades didáticas/aulas (MP: 58.1%) e comunicar com os alunos e promover a participação (MP: 51.4%).

Quadro 75. Percepções dos Professores Tutores sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56)

Competências profissionais no estágio - capacidade de:	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Refletir sobre a prática	2.20	92.4	34.3	26.7	7.6
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.64	96.2	71.4	60.0	11.4
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.47	95.2	56.2	44.8	11.4
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.52	96.2	60.0	47.6	12.4
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.51	95.3	61.0	47.6	13.4
Adaptar e construir materiais didáticos	2.24	91.5	41.0	26.9	14.1
Agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas	2.50	95.2	60.0	41.0	19.0
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.67	97.2	72.4	51.4	21.0
Planificar unidades didáticas/aulas	2.68	93.3	80.0	58.1	21.9
Reajustar/innovar a prática	2.44	95.1	53.8	30.5	23.3
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.70	98.0	74.0	48.6	25.4
Explorar novas metodologias	2.63	97.1	67.3	40.0	27.3

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

No que se refere ao desfasamento entre as percepções de maior importância e maior presença, destacamos as competências em que o mesmo se situa acima dos 20% e que sugere que estas, ainda que consideradas muito importantes para a grande maioria dos PT, podem não ser muito desenvolvidas de acordo com alguns deles: comunicar com os alunos e promover a participação (MI-MP: 21.0%), planificar unidades didáticas/aulas (MI-MP: 21.9%), reajustar/innovar a prática (MI-MP: 23.3%), avaliar as aprendizagens dos alunos (MI-MP: 25.4%), e explorar novas metodologias (MI-MP: 27.3%).

Finalmente, a destacar o baixo valor de desfasamento relativo à competência profissional de reflexão sobre a prática (MI-MP: 7.6%), na qual se verifica o valor mais baixo de importância (MI: 34.3%) e presença (MP: 26.7%) no conjunto das doze competências apresentadas. Por outras palavras, refletir sobre a prática é muito importante e especialmente evidente nas práticas por um conjunto reduzido de PT, pelo que a quase ausência de desfasamento entre perspectiva ideal e perceção da realidade é, em si mesma, potencialmente problemática.

### 3.5.3 Perceções dos Professores Estagiários sobre as competências profissionais

Considerando os resultados patentes no Quadro 76 relativos às médias de resposta dos PE, observa-se que, na generalidade, também eles valorizam o conjunto de competências profissionais apresentado, sendo que a competência relacionada com a planificação de unidades didáticas/aulas é a que detém o valor mais elevado (2.58) e, em oposição, a competência relacionada com reajustar/innovar a prática apresenta o valor médio mais baixo (2.06).

Quadro 76. Perceções dos Professores Estagiários sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias)

<b>Competências profissionais no estágio - capacidade de:</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Planificar unidades didáticas/aulas	2.58
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.51
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.50
Explorar novas metodologias	2.48
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.48
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.47
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.33
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.31
Agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas	2.22
Refletir sobre a prática	2.11
Adaptar e construir materiais didáticos	2.08
Reajustar/innovar a prática	2.06

No Quadro 77, que apresenta a distribuição das respostas organizadas nos três grupos – competências de planeamento, competências de ensino e competências reflexivas –, observamos que a valorização atribuída às competências profissionais pelos PE é ligeiramente inferior quando comparada com os valores atribuídos pelos PA e PT. Ainda assim, a maioria dos PE (acima de 60%) entendem ser *Muito Importante* desenvolver as capacidades de analisar e gerir o programa da disciplina, planificar unidades didáticas/aulas, explorar novas metodologias, comunicar com os alunos e promover a participação, avaliar as aprendizagens dos alunos, e trabalhar em grupo com outros

colegas/professores. No que se refere às competências menos valorizadas (reunindo percentagens de respostas de MI inferiores a 50%), destacamos: adaptar e construir materiais didáticos, agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas, refletir sobre a prática e reajustar/innovar a prática.

Quadro 77. Perceções dos Professores Estagiários sobre a importância das competências profissionais no estágio (n=105)

Competências profissionais no estágio	Distribuição de respostas				$\bar{x}$ (0-3)	$\sigma$
	SO	NI	I	MI		
<b>Planeamento - capacidade de:</b>						
Planificar unidades didáticas/aulas	5.5	1.5	22.4	70.6	2.58	0.779
Analisar e gerir o programa da disciplina	7.5	1.5	27.3	63.7	2.47	0.856
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	8.1	3.3	36.5	52.1	2.33	0.878
Adaptar e construir materiais didáticos	14.1	4.3	41.5	40.2	2.08	1.002
<b>Ensino - capacidade de:</b>						
Comunicar com os alunos e promover a participação	7.8	1.3	24.0	66.9	2.50	0.864
Explorar novas metodologias	6.8	1.3	29.0	62.9	2.48	0.828
Avaliar as aprendizagens dos alunos	7.0	1.0	28.6	63.3	2.48	0.833
Manter a disciplina em sala de aula/campo	11.7	1.0	32.2	55.1	2.31	0.967
Agir em situações problemáticas/imprevistas/ incertas	11.9	3.3	35.9	48.9	2.22	0.976
<b>Reflexão - capacidade de:</b>						
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	6.3	2.5	24.7	66.5	2.51	0.824
Refletir sobre a prática	11.3	3.8	48.0	36.9	2.11	0.922
Reajustar/innovar a prática	16.9	2.8	37.8	42.6	2.06	1.062

SO: Sem opinião; NI: Nada Importante; I: Importante; MI: Muito Importante

No que respeita aos resultados que integram o Quadro 78, destacamos o facto de os PE também percecionarem pouco o desenvolvimento da maioria das competências profissionais no processo de estágio, variando os valores entre 24.1% (reajustar/innovar a prática) e 53.8% (comunicar com os alunos e promover a participação).

Quadro 78. Perceções dos Professores Estagiários sobre a importância e a presença das competências profissionais no estágio (n=56)

Competências profissionais no estágio - capacidade de:	Importância		Desfasamento entre Muito Importante e Mais Presente		
	$\bar{x}$	MI+I	MI	MP	Desf. MI-MP
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.33	88.6	52.1	46.9	5.2
Refletir sobre a prática	2.11	84.9	36.9	28.1	8.8
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.50	90.9	66.9	53.8	13.1
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.31	87.3	55.1	41.4	13.7
Agir em situações problemáticas/ imprevistas/incertas	2.22	84.8	48.9	34.3	14.6
Adaptar e construir materiais didáticos	2.08	81.7	40.2	24.8	15.4
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.47	91.0	63.7	46.6	17.1
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.51	91.2	66.5	49.1	17.4
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.48	91.9	63.3	45.6	17.7
Planificar unidades didáticas/aulas	2.58	93.0	70.6	52.1	18.5
Reajustar/innovar a prática	2.06	80.4	42.6	24.1	18.5
Explorar novas metodologias	2.48	91.9	62.9	38.1	24.8

MI: Muito Importante; I: Importante; MP: Mais Presente; Desf.: Desfasamento

Com a exceção das capacidades relacionadas com a comunicação/participação dos alunos e planificação de unidades didáticas/aulas (MP: 53.8% e 52.1%, respetivamente), todas as outras competências foram assinaladas por menos de 50% dos PE, representando um alerta para os supervisores.

Ainda assim, e uma vez que a percentagem de PE que consideram as competências enunciadas *Muito Importantes* não é muito elevada, o desfasamento entre perspetivas ideais e vivências também não é muito elevado. Percebemos que na maioria das competências profissionais consideradas este se situa abaixo dos 20%, destacando-se a capacidade de explorar novas metodologias com o valor mais elevado (MI-MP: 24.8%).

Por sua vez, a capacidade referente à reflexão sobre a prática destaca-se como sendo a que contempla um valor de desfasamento baixo (MI-MP: 8.8%) e que, simultaneamente, detém o valor de importância mais baixo no conjunto das competências enunciadas (MI: 36.9%).

#### **3.5.4 Competências profissionais: síntese interpretativa dos resultados globais**

Quando nos propusemos a indagar sobre as percepções dos intervenientes no estágio em relação às competências profissionais que os estagiários deveriam desenvolver no estágio, acreditámos que as reflexões daí advindas pudessem ser o impulso para intervenções futuras mais consistentes, que pudessem representar modelos inspiradores e ricos em estratégias válidas para os futuros professores. A discussão sobre as competências profissionais beneficia não só a ação profissional dos professores em relação aos seus alunos como também a formação e a gestão da carreira docente (Boterf, 1999, 2003; Perrenoud, 2002).

Analisando os Quadros 79 e 80, que sintetizam resultados para os três grupos inquiridos, pretendemos estabelecer algumas comparações quanto à importância atribuída às competências profissionais e em que medida estas são mais ou menos desenvolvidas (presença) pelos estagiários durante o processo de estágio.

De salientar que os valores das médias traduzem índices de valorização das competências profissionais a desenvolver no estágio, variando entre 2.06 e 2.75 e variando as percentagens de resposta *Muito Importante* entre 34.3% e 80.0%.



Quadro 79. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância das competências profissionais no estágio (médias)

Competências profissionais no estágio - capacidade de:	$\bar{x}$			
	PA	PT	PE	Global
<b>Planeamento - capacidade de:</b>				
Planificar unidades didáticas/aulas	2.73	2.68	2.58	2.66
Analisar e gerir o programa da disciplina	2.70	2.64	2.47	2.60
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	2.50	2.52	2.33	2.45
Adaptar e construir materiais didáticos	2.27	2.24	2.08	2.20
<b>Ensino - capacidade de:</b>				
Comunicar com os alunos e promover a participação	2.75	2.67	2.50	2.64
Avaliar as aprendizagens dos alunos	2.68	2.70	2.48	2.62
Explorar novas metodologias	2.64	2.63	2.48	2.58
Manter a disciplina em sala de aula/campo	2.38	2.47	2.31	2.39
Agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas	2.39	2.50	2.22	2.37
<b>Reflecção - capacidade de:</b>				
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	2.71	2.51	2.51	2.58
Reajustar/innovar a prática	2.29	2.44	2.06	2.26
Refletir sobre a prática	2.32	2.20	2.11	2.21

Quadro 80. Percepções dos Professores Acompanhantes (PA) (n=56), Professores Tutores (PT) (n=105) e Professores Estagiários (PE) (n=399) sobre a importância e presença e das competências profissionais no estágio

Competências profissionais no estágio: capacidade de:	Muito Importante			Mais Presente			Desfasamento		
	PA	PT	PE	PA	PT	PE	PA	PT	PE
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	58.9	60.0	52.1	46.4	47.6	46.9	12.5	12.4	5.2
Refletir sobre a prática	44.6	34.3	36.9	23.2	26.7	28.1	21.4	7.6	8.8
Comunicar com os alunos e promover a participação	78.6	72.4	66.9	51.8	51.4	53.8	26.8	21.0	13.1
Manter a disciplina em sala de aula/campo	52.7	56.2	55.1	39.3	44.8	41.4	13.4	11.4	13.7
Agir em situações problemáticas/imprevistas/incertas	46.4	60.0	48.9	32.1	41.0	34.3	14.3	19.0	14.6
Adaptar e construir materiais didáticos	48.2	41.0	40.2	19.6	26.9	24.8	28.6	14.1	15.4
Analisar e gerir o programa da disciplina	71.4	71.4	63.7	50.0	60.0	46.6	21.4	11.4	17.1
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	75.0	61.0	66.5	51.8	47.6	49.1	23.2	13.4	17.4
Avaliar as aprendizagens dos alunos	71.4	74.0	63.3	51.8	48.6	45.6	19.6	25.4	17.7
Planificar unidades didáticas/aulas	76.8	80.0	70.6	53.6	58.1	52.1	23.2	21.9	18.5
Reajustar/innovar a prática	42.9	53.8	42.6	17.9	30.5	24.1	25.0	23.3	18.5
Explorar novas metodologias	70.9	67.3	62.9	37.5	40.0	38.1	33.4	27.3	24.8

Globalmente, os intervenientes no estágio valorizam mais a competência relacionada com a planificação das unidades didáticas e das aulas (2.73) e menos a capacidade de reajustar/innovar a prática (2.06). No que diz respeito ao desenvolvimento das competências no estágio, as percentagens variam entre 17.9% e 60.0%, no primeiro caso relativamente às percepções dos PA sobre o

desenvolvimento da capacidade de reajustamento de práticas e no segundo caso relativamente às percepções dos PE sobre a capacidade de analisar e gerir os programas das disciplinas.

Observa-se que os supervisores, nomeadamente os PA, tendem a valorizar ligeiramente mais as competências profissionais em relação aos PE, talvez em resultado da sua experiência profissional e de uma maior consciência da sua importância. Não obstante, Perrenoud (1999) alerta que a construção de competências é exercitada no decorrer de situações complexas, sendo que os docentes no decorrer da sua ação pedagógica passam de uma lógica de ensino para uma lógica de construção no momento em que consideram os conhecimentos enquanto recursos que se mobilizam no sentido de solucionar uma determinada situação-problema. Isto significa que a consciência e valorização das competências por parte dos PE dependerá, em grande medida, do modo como forem exploradas com os supervisores.

Observa-se uma visão algo fragmentada sobre quais as competências profissionais a desenvolver no estágio quando analisamos os resultados apresentados no Quadro 80. Por exemplo, se para a maioria dos PA a capacidade de comunicar com os alunos promovendo a sua participação é *Muito Importante* (MI: 78.6%), para a maioria dos PT e PE a capacidade de planificar unidades didáticas/aulas é a capacidade mais valorizada (MI: 80.0% e 70.6%, respetivamente). Observamos também que os PA atribuem menor valorização à capacidade de reajustar/innovar a prática e os PT e PE atribuem menor valorização à capacidade de refletir sobre a prática (MI: 34.3% e 36.9%, respetivamente), reconhecendo-se nos três grupos que estes aspetos são pouco evidentes nas práticas. Por outro lado, a exploração de novas metodologias é uma competência onde se verificam desfasamentos significativos entre o que os inquiridos valorizam e vivenciam. Estes resultados parecem, de algum modo, ilustrar algumas manifestações associadas àquilo que Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p.15) descrevem como professores mais experientes que “Encaram a complexidade de uma inovação sempre como um esforço suplementar que não se sentem na obrigação de empreender” e por isso estão pouco recetivos à mudança, comprometendo a formação de professores eficazes (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005). Aliás, este posicionamento algo resistente perante a capacidade de inovar/reajustar a prática, parece, de algum modo, ser contra-promotor da construção e renovação dos saberes que deverão emergir da prática reflexiva (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Mesquita & Roldão, 2017; Perrenoud, 2002; Schön, 2000; Tardif, Lessard, & Gauthier, 2000).

Posturas marcadas pela passividade e resignação quanto à adoção de um *praticum* reflexivo (Schön, 1992) constituem um dos fatores de constrangimento contextual que Vieira (2010b) identifica e que pode comprometer a promoção de uma pedagogia para a autonomia, e os resultados aqui

evidenciados parecem reforçar resultados anteriores relativos à menor presença de fatores de qualidade das práticas educativas relativos a abordagens centradas nos alunos. Ainda que se sugira reflexões integradas no decorrer do processo de estágio (Alarcão, 1996), Vesterinen, Toom e Krokfors (2014) reconhecem a prevalência de algumas limitações na promoção de posturas e práticas reflexivas por parte dos futuros professores, sentindo-se, portanto, a necessidade de um maior investimento neste campo de atuação.

No que respeita às capacidades que os intervenientes consideram ser mais desenvolvidas no estágio, e que por isso poderão ser indicadoras de boas práticas, destacamos, no caso dos PT, a capacidade de analisar e gerir o programa da disciplina (MP: 60%), no caso dos PA a capacidade de planificar unidades didáticas/aulas (MP: 53.6%) e no caso dos PE a capacidade de comunicar com os alunos e promover a participação (MP: 53.8%). Apesar das diferenças de perceção dos três grupos, todas estas competências se reportam a dimensões essenciais da dimensão instrucional do ensino.

Ainda que os supervisores e PE tenham atribuído elevado grau de importância às diferentes competências, mantem-se o padrão das secções anteriores, em que estes valores são mais altos quando comparados com os atribuídos à presença das competências. Especificamente, destacamos os valores apresentados pelos PA, na medida em que são os que apresentam maior volume de desfasamentos nas diferentes competências e, maioritariamente, acima dos 20%.

Existe, porém, um consenso nos três grupos quanto ao maior nível de desfasamento no caso da capacidade de exploração de novas metodologias, sendo esta uma das competências mais valorizadas (MI – PA: 70.9%; PT: 67.3%; PE: 62.9%) mas que na prática não será tão desenvolvida quanto o desejado (MI-MP – PA: 33.4%; PT: 27.3%; PE: 24.8%), corroborando os resultados patentes no relatório apresentado pelo INFQE (2016a). Ainda que Muñoz, González e Entrena (2018) considerem que os cursos de formação de professores sejam ainda muito centrados nas questões metodológicas e descurem momentos favorecedores de práticas colaborativas e de análise, observação/reflexão/avaliação das práticas, neste contexto a formação relativa a metodologias de ensino parece ser ainda muito necessária. Um aspeto relacionado com este é a capacidade de construção e adaptação de materiais didáticos. Nos três grupos inquiridos, menos de 50% reconhecem muita importância a esta capacidade (MI – PA: 48.2%, PT: 41.0%, PE: 40.2%) e apenas uma minoria a reconhece como uma das capacidades mais desenvolvidas durante o processo de estágio (MP – PA: 19.6%, PT: 26.9%, PE: 24.8%).

Há que reconhecer que a promoção de experiências de aprendizagem diversificadas e significativas pode ser feita através do uso de materiais didáticos. É certo que a sua utilização por si só não

determina o sucesso da aprendizagem, mas pode despoletar o interesse e o envolvimento do aluno através da exploração, experimentação, manipulação e observação, de modo a criar situações de aprendizagem que permitam um desenvolvimento gradual da aprendizagem (Giménez, Rio, Rolim & Calderón, 2016).

Finalmente, atentando nos resultados do Quadro 81, relativo a associações significativas entre perceções de importância e presença identificadas no caso dos PE, percebemos que elas são de sentido tendencialmente negativo quanto às competências de adaptar e construir materiais didáticos, agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza, refletir sobre a prática e reajustar/innovar a prática. Com efeito dos estagiários que consideram estas afirmações I/MI, a maioria não as identifica como estando particularmente presentes na sua experiência de estágio.

Quadro 81. Professores Estagiários: competências profissionais - associação entre Importância e Presença

PE Competências profissionais no estágio: capacidade de...	I/MI (f)	+P (%)	-P (%)	$\chi^2_{test} (< 0,05)$
Analisar e usar o manual escolar da disciplina	177	50.3	49.7	0.001
Adaptar e construir materiais didáticos	90	27.7	72.3	0.010
Agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza	128	38.2	61.8	0.001
Refletir sobre a prática	105	31.1	68.9	0.009
Reajustar/innovar a prática	90	28.2	71.8	0.001
Trabalhar em grupo com outros colegas/professores	186	51.4	48.6	0.014

I/MI= Importante/Muito Importante; +P= Mais Presente; -P = Menos Presente

Perante o carácter particularmente diversificado das perceções dos inquiridos acerca das competências profissionais a desenvolver em estágio, evidencia-se a necessidade de uma maior discussão acerca do perfil profissional do professor em formação na EFP, assim como das estratégias supervisivas que melhor poderão promover esse perfil.

### 3.6 Problemas do estágio e medidas de superação

Para conhecer as perceções dos três grupos sobre os problemas do estágio, e com base no conhecimento da realidade em estudo, o Questionário sobre Perceções da Supervisão em Estágio apresentava na secção F uma lista de 24 potenciais problemas relativos às condições das escolas, à formação prévia dos estagiários e às suas competências e investimento no estágio, à formação dos supervisores e às suas práticas supervisivas, às condições de trabalho do PA e à

coordenação/comunicação entre a EFP e as escolas. Solicitava-se aos PA, PT e PE que assinalassem os problemas que mais afetam negativamente a qualidade do estágio na EFP (problemas que considerassem *graves*), existindo ainda espaço aberto para indicarem outros problemas que na sua perspetiva seriam igualmente importantes. Na secção G, de resposta aberta, solicitava-se aos participantes no estudo que indicassem até quatro medidas para melhorar a qualidade da supervisão do estágio na EFP.

Os questionários de resposta aberta dirigidos aos coordenadores dos cursos e à Coordenadora Geral da Prática Pedagógica também incluíam uma questão sobre problemas de funcionamento do estágio e outra sobre medidas tomadas ou a tomar para a sua resolução. Nesta secção, e uma vez que a quantidade de dados é menor, optámos por apresentar Quadros com os dados dos PA, PT e PE, apresentando também as perspetivas dos Coordenadores de Curso/Disciplina e da Coordenadora da Prática Pedagógica.

### **3.6.1 Problemas que afetam a qualidade do estágio**

As respostas dos PA, PT e PE relativamente aos problemas que assinalaram encontram-se no Anexo IX. Aqui apresentamos, no Quadro 82, os 18 problemas assinalados por, pelo menos, 40% do total de participantes (última coluna), uma vez que nos interessava identificar os problemas percecionados como mais graves por uma percentagem expressiva dos inquiridos. O Quadro está organizado em problemas que dizem respeito às escolas, aos supervisores e aos estagiários. Em cada um destes grupos, os *itens* estão apresentados por ordem decrescente da percentagem de respostas face ao total de inquiridos. Os 6 problemas que não foram assinalados por, pelo menos, 40% dos inquiridos são os seguintes: Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação; Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e o funcionamento das escolas; Falta de acolhimento/ integração dos estagiários por parte da escola de aplicação; Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das existentes nas escolas de aplicação; Número insuficiente de ciclos de planeamento, observação e análise de aulas; Apoio insuficiente à reflexão e reformulação das práticas.

Quadro 82. Problemas mais graves do estágio: percepções dos participantes

<b>Problemas do estágio (considerados graves)</b>	<b>PA</b>	<b>PT</b>	<b>PE</b>	<b>Totais</b>
	n=56	n=105	n=399	n=560
<b>Escolas</b>				
Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	66.1	60.0	63.9	63.4
Alunos muito indisciplinados	33.9	50.5	57.1	53.6
Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	50.0	46.7	55.4	53.2
Turmas com excessivo número de alunos	62.5	38.1	53.6	51.6
Alunos muito desmotivados para aprender	39.3	41.9	56.5	52.0
Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola	28.6	21.9	49.1	42.0
<b>Supervisores</b>				
Falta de coordenação e comunicação entre PA e PT	42.9	54.3	63.4	59.6
Falta de formação dos PT sobre estratégias de supervisão	71.4	54.3	55.6	57.0
Falta de formação dos PA sobre estratégias de ensino inovadoras	37.5	49.5	53.1	50.9
Falta de formação dos PT sobre estratégias de ensino inovadoras	53.6	49.5	50.9	50.9
Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada PA	60.7	41.9	50.6	50.0
Falta de formação dos PA sobre estratégias de supervisão	37.5	43.8	49.9	47.5
Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	30.4	36.2	43.5	40.7
<b>Estagiários</b>				
Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	71.4	60.0	60.2	61.3
Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	50.0	53.3	49.1	50.0
Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	41.1	45.7	47.6	46.6
Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didático	50.0	45.7	43.9	44.8
Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	46.4	40.0	41.6	41.8

PA: Professores Acompanhantes; PT: Professores Tutores; PE: Professores Estagiário

Podemos observar que 6 dos problemas dizem respeito às escolas e relacionam-se com a falta de recursos, turmas com excessivo número de alunos, alunos desmotivados, indisciplinados ou com problemas de aprendizagem, e falta de reconhecimento dos estagiários nas escolas; 7 dizem respeito aos supervisores, indicando falta de coordenação e comunicação entre PA e PT, falta de formação de ambos os grupos, excesso de estagiários atribuídos aos PA e práticas de avaliação pouco formativas; finalmente, 5 reportam-se aos estagiários, apontando a sua insuficiente preparação prévia, desmotivação para o ensino, pouco tempo para se dedicarem ao estágio e dificuldades de reflexão.

A percentagem total de respostas varia entre 40.7% e 63.4%. As variações entre os grupos não são muito expressivas, à exceção de cinco casos onde existem diferenças da ordem dos 20%, indiciando, muito possivelmente, diferenças de perspetiva resultantes das vivências e expectativas de cada um dos grupos. Assim: a indisciplina dos alunos é menos assinalada pelos PA (33.9%) e sobretudo assinalada pelos PE (57.1%), que vivenciam diretamente os problemas da relação pedagógica; o excessivo número de alunos por turma é sobretudo assinalado pelos PA (62.5%) e menos assinalado pelos PT (38.1%), possivelmente mais habituados a esta realidade; a falta de reconhecimento das competências dos estagiários por parte das escolas é sobretudo assinalada pelos PE (49.1%) e menos pelos seus

supervisores; a falta de coordenação/comunicação entre PA e PT é mais assinalada pelos PE (63.4%), que sentirão diretamente os efeitos deste problema, e menos assinalada pelos PA (42.9%); o número elevado de professores estagiários atribuídos aos PA é mais assinalado pelos PA (60.7%) e menos assinalado pelos PT (41.9%), sendo os primeiros quem vive diretamente esse problema, podendo supervisionar grupos de 10 estagiários.

No que diz respeito aos problemas relacionados com as escolas, o mais assinalado é a existência de poucos materiais de apoio ao ensino (63.4%). Nos problemas associados aos estagiários, evidencia-se a percepção da sua preparação prévia insuficiente ao nível científico (61.3%). Quanto aos relacionados com os supervisores, salienta-se a falta de coordenação/comunicação entre os supervisores da EFP e das escolas (59.6%). Como se pode observar, uma percentagem expressiva dos inquiridos reconhece a existência de problemas nesta dimensão e, simultaneamente, na falta de formação dos supervisores, o que poderá explicar parcialmente os desfasamentos observados entre as perspetivas ideais dos participantes e as suas percepções das práticas. Com efeito, a coordenação interinstitucional e a formação especializada dos supervisores são condições necessárias para que estes desenvolvam um leque diversificado de competências e a supervisão pedagógica assumida, na prática, finalidades transformadoras e emancipatórias. Sobre a formação dos supervisores, recordemos que nos dados de caracterização se identificaram alguns desfasamentos entre a sua formação académica e as áreas em que trabalham, assim como a parca formação superior e formação em supervisão.

Procurou-se perceber se existiam algumas associações estatisticamente significativas entre os problemas assinalados, a área de especialidade dos cursos e alguns dados pessoais dos inquiridos, nomeadamente, a formação em supervisão e experiência de supervisão e de ensino, tendo sido obtidos os seguintes resultados:

- Relativamente à variável da especialidade, no caso dos PT, apenas se encontraram associações significativas entre as diferentes especialidades orientadas e o problema “Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico” ( $p=0.033$ ). Os PT das áreas das línguas (82.4%) e estudos sociais (73.3%) assinalam mais este problema do que os das restantes especialidades; em relação aos PA, não existem associações significativas entre as especialidades e os problemas assinalados; no caso dos PE, existem associações significativas entre especialidades e problemas, nomeadamente no que respeita aos seguintes problemas: “Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e funcionamento das escolas” ( $p=0.014$ ), sendo os PE da área de ciências (23.8%) e estudos sociais (29.0%) os que

assinalam menos este problema; “Turmas com excessivo número de alunos” ( $p=0.024$ ), sendo os PE da área das ciências (42.3%) os que assinalam menos este problema; “Alunos com dificuldades de aprendizagem” ( $p=0.032$ ), sendo os PE da área dos estudos sociais (42.0%) os que assinalam menos este problema; “Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino inovadoras” ( $p=0.024$ ), sendo os PE da área de línguas (65.2%) os que assinalam mais este problema; e “Falta de coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes/professores tutores” ( $p=0.035$ ), sendo os PE de línguas (72.8%) e expressões (71.4%) os que assinalam mais este problema.

- Relativamente à formação em supervisão por parte dos PA, dos que fizeram formação em supervisão, 62.5% assinalam o problema “Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários”, e dos que não fizeram formação apenas 34.4% assinalam este problema ( $p=0.037$ ); ainda dos que detêm formação em supervisão, 83.3% assinalam o problema “Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino” e dos que não fizeram formação 53.1% assinalam este problema ( $p=0.018$ ); quanto aos PT, dos que detêm formação em supervisão, 61.5% assinalam o problema “Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários”, e dos que não fizeram formação apenas 32.9% assinalam este problema ( $p=0.010$ ).
- Relativamente à experiência de supervisão dos PT e aos problemas por eles assinalados, não foram encontradas associações significativas; no entanto, verifica-se que os PT com 2-3 anos de experiência assinalaram menos o problema “Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias da educação” (20.0%) e assinalaram mais o problema “Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino” (65.7%) relativamente aos restantes; nos PA não foram encontradas diferenças significativas entre experiência de supervisão e cada tipo de problemas.
- Finalmente, relativamente à experiência prévia de ensino dos PE, existem associações significativas nos problemas: “Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação” ( $p=0.022$ ), sendo que os PE que têm experiência prévia de ensino assinalam menos este problema (16.7%) do que os que não têm experiência (37.5%); e “Falta de acolhimento/integração dos estagiários por parte da escola de aplicação” ( $p=0.025$ ), em que apenas 20% dos PE com experiência prévia de ensino assinala este problema.

Ainda no questionário, os inquiridos tiveram um espaço aberto para indicar outros problemas que consideravam ser graves para além dos que constavam na secção F. Embora as suas respostas não



trouxessem elementos novos relativamente aos problemas enunciados, apresentam já algumas sugestões. Por exemplo, alguns PE referem a falta de materiais didáticos nas escolas de aplicação, a falta de formação específica dos supervisores, a falta de acompanhamento e dizem ter a sensação de que os PT não depositam a devida confiança nas suas capacidades, não promovendo a sua autonomia perante as turmas. No que diz respeito aos PT, a destacar a referência à pouca presença dos PA nas escolas de aplicação e a necessidade de um maior suporte por parte dos professores da EFP durante as atividades de estágio.

Os coordenadores de Curso/Disciplina e a Coordenadora da Prática Pedagógica, quando questionados sobre os problemas de funcionamento do estágio, revelaram-se bastante críticos, destacando, essencialmente, questões relativas aos supervisores. É perceptível a preocupação em melhorar as questões relacionadas com a formação, a gestão de recursos e a comunicação, sugerindo alguma sensibilidade para com o modo como o processo de estágio poderá decorrer com uma maior qualidade e através de práticas logísticas mais eficazes.

Auscultamos ainda estes participantes sobre a facilidade/dificuldade em desempenhar a função de coordenação. As suas respostas estão direcionadas para problemas concretos com que se deparam diariamente, sendo que 4 dos 15 inquiridos referem ter grandes dificuldades em desempenhar convenientemente a sua tarefa, em consequência da falta de responsabilidade dos professores que desempenham as tarefas de supervisão. É até referida a existência de uma certa desresponsabilização dos PA em relação ao estágio e a falta de reconhecimento das vantagens do estágio por parte dos PA e PE.

### **3.6.2 Medidas de melhoria da qualidade da supervisão no estágio**

Na secção G do questionário, e após os intervenientes terem tido a oportunidade de refletir sobre as questões menos positivas relativas ao estágio, surge um espaço aberto em que são convidados a apontar até quatro medidas que considerem ser necessárias à melhoria da qualidade da supervisão no estágio da EFP (v. respostas no Anexo X)

O Quadro 83 apresenta uma síntese das medidas mais referenciadas pelos PA, PT e PE, a maioria das quais está diretamente associada a muitos dos problemas identificados anteriormente. As medidas foram organizadas em função da sua relação com a supervisão, a organização do curso face ao estágio

e as condições nas escolas. Para além destas medidas, os PT referiram ainda a remuneração da função supervisiva e os PE referiram a remuneração do estágio.

Os participantes revelam uma visão estratégica do estágio, apontando medidas que interpelam e responsabilizam as instituições e os supervisores. As medidas indicadas implicam repensar aspetos do modelo de formação e de estágio, formas de colaboração/comunicação interinstitucional, condições de trabalho dos PA e recursos de apoio à formação e ao ensino. É, igualmente, enfatizada a necessidade de desenvolver práticas supervisivas mais informativas, regulares e assentes na interação e no apoio. A formação dos supervisores é reconhecida como uma medida importante pelos três grupos, não só ao nível da supervisão mas também aos níveis científico e didático, incluindo a formação sobre práticas de ensino inovadoras, o que revela uma preocupação com a qualidade da educação nas escolas, igualmente presente em medidas como a melhoria dos recursos didáticos, a redução do número de alunos por supervisor e uma reflexão mais sistemática sobre a prática.

Quadro 83. Medidas mais referenciadas pelos PA, PT e PE

<b>Medidas de melhoria da qualidade da supervisão no estágio</b>			
	<b>Professores Acompanhantes</b>	<b>Professores Tutores</b>	<b>Professores Estagiários</b>
<b>Supervisão</b>	Formação dos supervisores	Formação dos supervisores	Formação dos supervisores
		Maior presença dos PA nas escolas	Maior acompanhamento dos PA e PT
	Menor número de estagiários por PA	Menor número de estagiários por PT	Menor número de estagiários por PA
	Deslocações dos PA a uma única escola ou a escolas mais próximas		
	Maior comunicação/interação entre os intervenientes do estágio		Maior diálogo entre os intervenientes do estágio
	Melhor coordenação entre as escolas e a EFP	Maior coordenação e comunicação entre PA e PT	Supervisão dos supervisores
<b>Curso</b>	Aumento do tempo de estágio nas escolas	Prolongamento do tempo de estágio	Redução da carga letiva para além do estágio
	Aumento de aulas simuladas antes do estágio		
<b>Escolas</b>		Mais materiais didáticos disponíveis para os estagiários	Mais materiais didático-pedagógicos de apoio ao ensino nas escolas
		Melhores condições materiais e das infraestruturas para a prática desportiva	
<b>Outras</b>		Remuneração da supervisão	Remuneração do estágio

Mas a sintonia entre PE e supervisores vai mais longe. Todos partilham da opinião de que deve existir um maior investimento prévio na preparação dos PE para o estágio; os seminários pedagógicos devem ser pensados e incluídos nos planos anuais de atividades; devem ser cultivadas relações interpessoais positivas entre supervisores e os PE, onde a comunicação deve ser prioritária, existindo um maior suporte ao ensino e reflexão sobre a prática.

Há também medidas apontadas que sugerem o cumprimento das indicações no programa da Prática Seminário e Estágio Pedagógico – início da prática simulada das aulas na 11ª classe com continuidade na 12ª classe; prolongamento do estágio até ao 3º trimestre e início do estágio conforme o planeamento, sem atrasos que *a posteriori* acabam por não ser favoráveis ao bom funcionamento das atividades propostas.

Estas sugestões foram reforçadas pelos coordenadores de Curso/Disciplina e Prática Pedagógica, cujas sugestões se apresentam no Quadro 84, e que também indicaram restrições relacionadas à sobrecarga de trabalho, resistência à mudança e dificuldades em fazer com que todos cumpram as suas responsabilidades. Eles acreditam, tal como os PE, PA e PT, que mais diálogo e formação, bem como melhores condições de trabalho e recursos, são necessários à superação destas mesmas restrições.

Quadro 84. Medidas referenciadas pelos coordenadores de Curso/Disciplina e coordenadora da Prática Pedagógica

<b>Medidas de melhoria da qualidade da supervisão no estágio</b>	
<b>Supervisão</b>	Formação contínua de supervisores
	Melhor coordenação entre as escolas-EFP
	Informação/explicação do regulamento de estágio
	Elaboração de um relatório semanal com os PE
	Controlo semanal do coordenador
	Chamadas de atenção a supervisores/PE menos responsáveis
	Menor número de estagiários por PA
	Diálogo pedagógico com os PE/professores
	Deslocações semanais às escolas de aplicação
<b>Escolas</b>	Atualização dos recursos bibliográficos
	Controlo da assiduidade dos PE
	Realização de atividades extracurriculares
	Consideração do género, distância geográfica e nível socioeconómico dos PE
<b>Outras</b>	Censura verbal
	Sanções aos infratores

Uma das medidas de melhoria indicada sugere um maior investimento naquele que é o documento norteador do estágio pedagógico: o Regulamento do Estágio Pedagógico. Os inquiridos, quando questionados sobre a importância atribuída ao documento, unanimemente, consideram-no útil à ação

dos supervisores, capaz de criar um sentido de responsabilidade a todos os intervenientes do estágio, funcionando mesmo como um guia regulador das atividades próprias do estágio pedagógico. Não obstante, é igualmente perceptível a consciência de que será necessário tornar o documento mais claro e exequível. Na verdade, trata-se de um Regulamento omissivo quanto a princípios orientadores da formação em estágio e que estabelece sobretudo um conjunto de regras a cumprir.

Para terminar esta secção, apresentam-se os dados relativos ao grau geral de satisfação dos PA, PT e PE com o estágio. A última secção do questionário solicitava aos participantes que avaliassem globalmente a sua experiência de estágio (no caso dos PE) e de supervisão de estágio (no caso dos PA e PT), numa escala de 1 (Extremamente Negativa) a 9 (Extremamente Positiva). A Figura 5 apresenta um gráfico de resultados, observando-se que as respostas se distribuem maioritariamente nos pontos 6 a 8 da escala, sendo que a média do grau de satisfação dos PE com a experiência de estágio (7,15) é superior à média do grau de satisfação dos PT (6,78) e dos PA (6,52) com a supervisão do estágio.

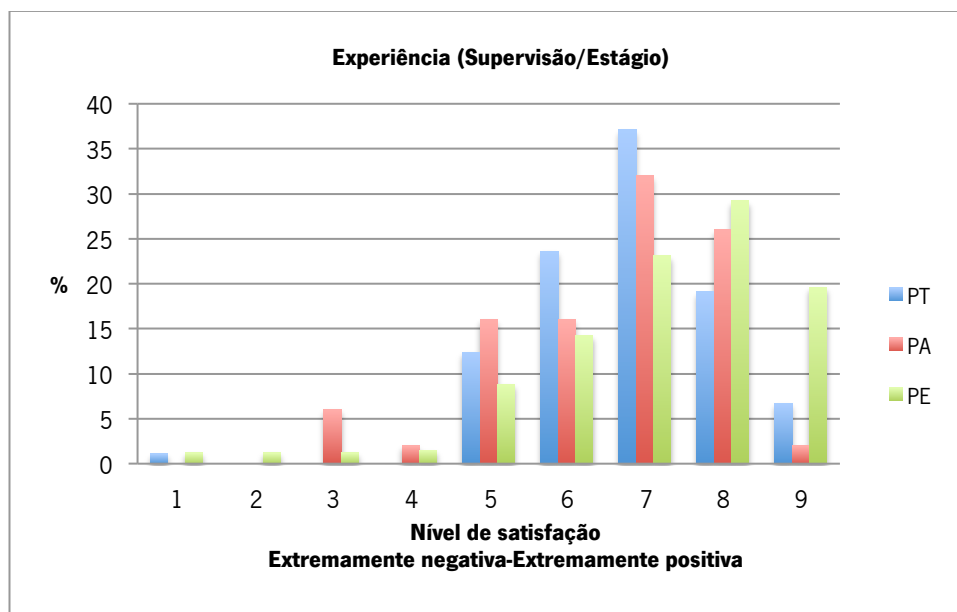


Figura 5. Nível de satisfação dos intervenientes no estágio

Considerando que o valor 5 representa o ponto médio da escala de satisfação, podemos concluir que o grau de satisfação dos três grupos se situa do lado positivo da escala apesar dos problemas identificados, mas ainda assim sinalizando, sobretudo no caso dos supervisores, a necessidade de introduzir melhorias, muitas delas identificadas nos resultados acima apresentados.

### **3.7 Síntese de resultados**

A qualidade do estágio em programas de formação de professores é uma questão política, organizacional e teórica, mas também uma questão moral, uma vez que depende dos valores, crenças e das aspirações dos participantes. Os seus pontos de vista sobre o ensino e a formação de professores, bem como suas percepções do estágio, têm uma profunda influência sobre a sua prática e respetivos resultados. Portanto, estudar o estágio a partir da perspectiva dos participantes tornou-se uma das principais estratégias para entender como ele realmente funciona (Cohen et al., 2013; Flores & Al-Barwani, 2016).

Ao idealizarmos a presente investigação, propusemos construir conhecimento através da indagação das percepções de todos os que fazem parte do universo da supervisão do estágio pedagógico da EFP do Namibe, procedendo à sinalização dos principais constrangimentos da mesma, mas também à sinalização das boas práticas operadas, admitindo que serão potenciadoras da mobilização dos atores da formação. Cientes de que terão de ser delineados caminhos além da realidade imediata, acreditamos que existe um potencial de mudança na consciência de quem opera dentro do contexto da supervisão, vislumbrando-se a possibilidade de aproximar a EFP do Namibe a um modelo de estágio mais sustentado, onde professores em início de carreira se sintam auxiliados e situados dentro da comunidade escolar fazendo face às exigências de sua profissão.

Procurando salientar alguns dos aspetos mais relevantes do estudo, a síntese que agora encetamos provém da análise dos resultados provenientes da aplicação do Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio. Em cada uma das dimensões consideradas, solicitou-se um posicionamento dos participantes face a um conjunto de afirmações (perspetiva ideal) e a uma reflexão sobre as suas vivências enquanto supervisores/estagiários, procedendo-se à triangulação dos resultados nos grupos inquiridos.

A leitura dos resultados sugere que, quanto às finalidades da supervisão, parece existir uma generalizada valorização das mesmas, especialmente pelos PA, sendo que a avaliação do desempenho profissional se destaca quanto ao grau de importância que lhe é atribuído nos 3 grupos. Em oposição, a construção da identidade profissional situa-se no polo oposto, pelo que sobressai a necessidade de investimento na exploração dos arquétipos de mentoria utilizados por quem orienta a prática pedagógica (Kemmis et al., 2014). O que se pretende é que se diluam possíveis relações de poder, que se veja a supervisão do estágio para além das questões avaliativas, que supervisores e estagiários construam conhecimento coletivamente num compromisso para com a qualidade educativa, renovando

as suas práticas profissionais num processo de (re)construção da identidade profissional (Alves, MacPhail, Queirós & Batista, 2018).

Quanto à presença das finalidades enunciadas nas práticas supervisivas vivenciadas, apesar das poucas discrepâncias detetadas nos 3 grupos, observam-se percepções mais negativas quando comparadas com as percepções de importância, surgindo, conseqüentemente desfasamentos entre as visões ideais e as percepções do real, sobretudo evidentes na promoção da inovação, apoio à resolução de problemas e fornecimento de bons modelos de ensino. Inversamente, a avaliação do desempenho e o apoio à análise da prática sobressaem dentro das finalidades percebidas como estando *Mais Presentes* nas práticas supervisivas.

Analisando-se a dimensão referente às tarefas que a supervisão deve incluir, os resultados colocam em evidência a sua valorização generalizada, ainda que os PA e os PT tendam a apresentar valores superiores comparativamente com os PE. Especificamente, os ciclos de planeamento, observação e análise desencadeados pelos PA e PT representam a tarefa com maior grau de importância e que estará *Mais Presente* nas práticas de supervisão, o que nos compraz, na medida em que esta conduta era ainda residual e mereceu algum investimento e sensibilização no período em que surgiu a figura do PA, substituindo a anterior figura do “professor júri” por parte da EFP.

Muito embora este seja um resultado relevante, surge como que a ofuscá-lo a menor importância atribuída às estratégias potenciadoras da reflexão e reformulação das práticas, requerendo o combate a práticas intuitivas, pouco sustentadas, espontâneas e não sistemáticas. O professor reflexivo, que analisa e interpreta o real, dando significado à sua prática e reconstruindo a sua ação (Alarcão, 1996; Schön, 1992), carece de momentos de intro/retrospeção que sejam claramente reconhecidos nas práticas supervisivas. Na perspectiva dos PE, as tarefas relativas à supervisão mereceram uma menor valorização em comparação com os seus supervisores, evidenciando-se a percepção de que as tarefas possam não estar tão presentes nas práticas supervisivas quanto se desejaria.

Sobre o perfil dos que supervisionam as práticas pedagógicas, os diferentes atores do estágio detêm uma visão multifacetada do mesmo. Na perspectiva dos supervisores (PA e PT) é devesas importante o conhecimento sobre a formação e a supervisão, perspectiva não tão partilhada pelos PE, que valorizam em primeira instância o gosto pelo ensino. Na prática, os supervisores reconhecem que, efetivamente, o gosto pelo ensino é uma realidade, evidenciando, igualmente, características dialógicas/colaborativas e de suporte, bem como a capacidade de planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, sobressai a perspectiva mais crítica dos PE, que reconhecem algumas lacunas no perfil dos seus supervisores, as quais podem comprometer a reflexão sistemática sobre as práticas e a inovação

das práticas. Com efeito, deverá equacionar-se uma seleção mais rigorosa dos supervisores e um investimento urgente na formação em supervisão, determinantes para o melhor desempenho das funções supervisivas.

Perante a análise dos resultados respeitantes aos aspetos que contribuem para a qualidade das práticas educativas, destacamos o valor atribuído unanimemente à exposição clara dos conteúdos. Em contraponto, a promoção de valores de cidadania foi menos considerada, sugerindo que esta será uma temática pouco explorada, carecendo, assim, de um maior investimento. Ainda a destacar a perceção dos PE de que muitos dos aspetos relativos à qualidade das práticas educativas não são trabalhados e discutidos no planeamento, observação e análise das aulas.

Atendendo a que o nosso estudo atentou, também, sobre as competências profissionais a desenvolver pelos estagiários, distinguimos as que mais sobressaem na perspetiva dos inquiridos. A visão geral é algo fragmentada e pouco compatível dentro dos três grupos, o que nos remete para a necessidade de uma maior sensibilização e sintonia dos vários intervenientes quanto ao propósito do estágio e ao perfil profissional desejado.

Por último, analisando os problemas do estágio, são reconhecidos desafios diversos relativamente aos supervisores e aos estagiários, mas também às condições das escolas e à relação entre as escolas e a instituição de formação. São também apontadas medidas de melhoria, indicadoras de que os diferentes atores estão sintonizados e capazes de identificar onde deve ser feito um maior investimento. Apesar das boas práticas identificadas, salienta-se a elevada consciência dos problemas que afetam a qualidade do estágio na EFP. O estágio surge como um processo exigente e detentor de algumas tensões e fragilidades, que opera num caminho que deve ser trilhado conjuntamente, para que constitua uma etapa de formação tão formadora quanto transformadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





O estudo aqui relatado, realizado no contexto particular da EFP do Namibe, pretende ser um contributo para o forte investimento que acreditamos dever ser feito em matéria de investigação sobre as práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores em Angola. Foi nossa intenção enriquecer a discussão sobre esta temática pertinente, complexa e atual, pelo que, nesta etapa do trabalho, fará sentido enunciar algumas considerações que emergem dos resultados apresentados, e, simultaneamente sugerir eventuais caminhos para novas investigações e intervenções que potenciem a qualidade da formação no contexto do estudo. Acreditamos que a partir das boas práticas percebidas e das limitações observadas se possam traçar linhas de atuação num futuro próximo, rumo à melhoria da supervisão numa perspetiva que seja mais reflexiva e dialógica.

Com efeito, muitos dos resultados do estudo apontam para uma prática supervisiva ainda longe dessa perspetiva, em contraponto com a existência de conceções atuais dos inquiridos acerca do que deverá ser a supervisão nas diversas dimensões consideradas: finalidades e tarefas, perfil do supervisor, competências a desenvolver e tipo de práticas educativas a explorar. Entre as conceções ideais e as vivências dos atores da supervisão, encontramos desfasamentos importantes que indiciam, por um lado, a existência de limitações da ação supervisiva e, por outro lado, a consciência de que essa ação se afastará do que é desejado, o que pode ser fator de desmotivação para esses atores. Esta conclusão é reforçada pela posição estratégica evidenciada na identificação de problemas que afetam a supervisão e de medidas necessárias para os superar, onde se destacam questões relacionadas com a formação e a atuação supervisiva, mas também com as condições em que se realiza o estágio e a relação entre as escolas e a instituição de formação. Ainda que o nível de satisfação global dos grupos inquiridos com a experiência do estágio seja maioritariamente positivo, os desvios entre visões ideais da supervisão e perceções da prática vivenciada podem causar insatisfação e afetar os resultados do desenvolvimento profissional. Não obstante, as medidas de melhoria assinaladas pelos participantes sinalizam uma compreensão estratégica do estágio como um espaço curricular complexo e problemático que precisa de atenção de todos os interessados. Assim, ainda que o estudo aponte a supervisão do estágio como um campo pouco consolidado e nem sempre alinhado com tendências atuais no que diz respeito ao modo como os sujeitos o vivenciam, também sugere uma posição crítica desses sujeitos que, no nosso entender, cria condições importantes para a mudança.

A coordenação e a comunicação interinstitucionais, juntamente com a formação dos supervisores e a melhoria das condições de trabalho, parecem ser necessárias à resolução das lacunas sinalizadas, num contexto em que a formação inicial de professores é reconhecida como uma faceta crucial da educação e do desenvolvimento económico e social do país. Na verdade, tão importantes como a

seleção das instituições de acolhimento dos PE (escolas de aplicação), são os protocolos estabelecidos e os canais de comunicação que asseguram a coerência e a estabilidade do estágio, persistindo a necessidade de prever momentos de monitorização dos trabalhos desenvolvidos. Perceber a qualidade da prestação da EFP e das escolas de aplicação é indispensável, por exemplo, através de um questionário administrado aos seus atores no final do estágio, cujos resultados podem apoiar a definição de medidas de melhoria. O estudo realizado constitui um primeiro passo nesse sentido. Por outro lado, como sugestão para uma melhor gestão de recursos humanos face às dificuldades existentes no âmbito da qualificação dos PA e PT, sugere-se a criação de um espaço dentro das ZIP para ações de sensibilização acerca do estágio e formação específica em supervisão.

Com efeito, a exigência das funções inerentes ao exercício do ato supervisivo justificam não só melhorar o processo de seleção dos supervisores da EFP e das escolas, mas também a monitorização e acompanhamento do estágio. Partindo das perceções recolhidas e da literatura que se reporta à figura do supervisor, reconhece-se a urgência de uma definição mais clara das suas funções e perfil, nomeadamente no que diz respeito à superação de uma prática da supervisão ainda muito associada à avaliação, atribuindo-se-lhe um sentido mais formativo do que classificatório e encarando-se a supervisão como um processo de monitorização e melhoria das práticas educativas do estagiário, no qual a reflexão e o diálogo assumam um papel mais central. O modelo de ensino-aprendizagem que White (1999) denominou de “um para um” reitera o quão importante é o estabelecimento de diálogos para a partilha e o *feedback*, colocando-se a tónica no trabalho colaborativo, propulsor da formação de professores eficazes e do desenvolvimento profissional (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Jones & Straker, 2006; Rozelle & Wilson, 2012; Shafranske & Falender, 2016; Silveira, Batista & Pereira, 2014; Teixeira, Batista & Graça, 2017).

Muitos dos constrangimentos da formação e da supervisão identificados neste estudo são também apontados nos relatórios oficiais nacionais (INFQE, 2015; INFQE, 2016a), bem como em estudos anteriores no contexto angolano (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014; Catrongo, 2016; Silva, 2018) e nas revisões internacionais da investigação (Cohen et al., 2013; Lawson et al., 2015; Wilson et al., 2001; Zeichner & Conklin, 2008). É um facto amplamente reconhecido que a componente prática dos programas de formação inicial de professores é crucial para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, mas é também a componente mais complexa desses programas, que implica uma forte coordenação intra/interinstitucional e uma negociação de procedimentos. Por outro lado, um posicionamento algo resistente face à inovação da prática educativa, patente nalguns dos resultados do estudo, deverá ser repensado na medida em que não favorecerá a construção e renovação dos saberes

emergentes da reflexão profissional (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Mesquita & Roldão, 2017; Perrenoud, 2002; Schön, 2000; Tardif, Lessard & Gauthier, 2000). O estágio deverá ser entendido como um "terceiro espaço" (Zeichner, 2010), um espaço híbrido onde diferentes modos de pensar, saber e fazer se cruzam, de modo a promover novas compreensões com base nas quais os futuros professores, juntamente com os seus supervisores, podem aprender a lidar melhor com os desafios da educação escolar e desenvolver a sua identidade profissional e experiência.

Numa perspetiva ampla sobre o desenvolvimento profissional docente, e procurando enquadrar a formação inicial nesse quadro mais vasto, concordamos com algumas das recomendações que emergiram de uma revisão da literatura internacional promovida pela UNESCO (2003, p.141-143), das quais destacamos as seguintes:

- O desenvolvimento profissional dos professores deve ser pensado como um processo a longo prazo, iniciado na formação inicial e que só deve terminar no momento em que o professor de afasta da profissão. Esta nova abordagem para a educação e o desenvolvimento dos professores requer uma transformação de processos e políticas que apoiem os professores, o seu trabalho e o seu crescimento dentro da profissão;
- As escolas e as instituições de formação de professores devem trabalhar em colaboração para garantir o desenvolvimento dos professores desde o início das suas carreiras;
- Também é necessário um alinhamento entre o conteúdo dos programas de desenvolvimento profissional dos professores e a prática, na medida em que a maioria desses programas são lecionados de forma tradicional. Os métodos de ensino tradicionais são comprovadamente menos bem sucedidos (memorização, palestras, aulas centradas no professor, etc.) e menos eficazes quando comparados com métodos que estimulam a compreensão, centram a instrução nos alunos e fazem com que os alunos aprendam uns com os outros.

Fazendo a transferência para a realidade da EFP e das escolas de aplicação onde o estágio opera, acreditamos que estas recomendações farão todo o sentido e devem merecer a atenção das Direções, dos agentes que elaboram as políticas e programas de formação, bem como dos professores envolvidos em todo o processo de formação que decorre até à 13ª classe. De facto, é fundamental que os formadores, frequentemente habituados a um trabalho solitário, adequem e aperfeiçoem as suas práticas e estratégias pedagógicas no sentido de promover relações de maior qualidade e de estreita comunicação e colaboração com os estagiários. O diálogo e a partilha serão determinantes para o

progresso do processo ensino-aprendizagem, o que será decisivo para satisfazer as necessidades dos estudantes e remetê-los a práticas bem sucedidas (Alarcão & Canha, 2013).

Na confluência entre os dados recolhidos e as conceções teóricas atuais da supervisão pedagógica, é possível esboçar linhas de ação como as que fomos sugerindo e que poderão conduzir a um modelo de supervisão pedagógica mais reflexivo, dialógico e potenciador da inovação nas escolas. Ainda que não possamos ignorar que a realidade angolana apresenta cenários culturais, sociais e económicos que determinam em grande medida as possibilidades de mudança, e que essa mudança terá de ser sempre negociada entre os atores da formação, esperamos que este estudo contribua para o debate e o enriquecimento das práticas de supervisão do estágio na EFP, abrindo alguns caminhos para repensar a formação inicial de professores no ensino secundário pedagógico neste contexto particular. Importa, ainda, reconhecer as limitações do estudo decorrentes da metodologia utilizada. Se, por um lado, o recurso ao inquérito por questionário a todos os atores envolvidos no estágio dos cursos da EFP possibilitou construir conhecimento acerca das suas perspetivas ideais e vivências, dando-lhes voz na compreensão do fenómeno da supervisão no contexto em que operam, por outro lado não permitiu conhecer as práticas que efetivamente desenvolvem. Assim, e como sugestão para futuras investigações neste contexto, poder-se-iam realizar estudos de orientação mais etnográfica, com recurso à observação de aulas, entrevistas e análise de encontros supervisivos, necessariamente mais limitados na quantidade de sujeitos envolvidos mas mais próximos das suas práticas. Importaria, ainda, realizar estudos semelhantes a este em contextos análogos, de forma a perceber em que medida os resultados aqui encontrados encontram aí ressonância, e assim consolidar conhecimento nesta área.

De uma perspetiva mais pessoal, este estudo representou o fim de um ciclo. Em 2009, quando a autora assumiu funções no Programa *Saber Mais*, estava longe de imaginar que aquelas que seriam as suas funções de supervisão pedagógica seriam um incentivo à realização deste estudo e à escrita deste documento. Pelo que, todo o trajeto percorrido faz sentido. O impacto que esta investigação poderá trazer à EFP e aos atores que estão envolvidos nos processos de estágio permanece uma incógnita. Ainda assim, subsiste o sentimento de missão cumprida e a vontade de devolver estas linhas à instituição que sempre apoiou o estudo e a todos aqueles que têm vontade de fazer mais e melhor pela educação e formação de professores em Angola.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2014). *O papel do professor na (re)construção do currículo do 1º ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta. (1ª Edição revista). [e-book]. Consultado em novembro 22, 2018, em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf)
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª Edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Eds.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp.10-39). Porto: Porto Editora. Consultado em dezembro 4, 2017, em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33577/36315>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Eds.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol.1, pp.21-31). Porto: Porto Editora. Consultado em dezembro 4, 2017, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2002a). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002b). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Eds.). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp.11-56). Campinas: Papyrus.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.



Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, J. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alfredo, F. & Tortella, J. (2014). Formação de Professores em Angola: O perfil do professor do ensino básico. *Eccos-Revista Científica*, 10 (125-141). Consultado em outubro 19, 2018 em <https://www.redalyc.org/html/715/71531141008/>

Allessandrini, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado & C. Allessandrini (Eds.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.157-176). Porto Alegre: Artmed Editora.

Alves, M.; Queirós, P. & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de educação*, 30(2), 159-185. Consultado em outubro 9, 2018, em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12275/10310>

Alves, M; MacPhail, A.; Queirós, P. & Batista, P. (2018). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 20(10), 1-17.

Amado, J. & Silva, L. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2ª Edição). In J. Amado (Eds.). *Os estudos etnográficos em contextos educativos* (pp.145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amorim, J. (2012). Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 43-73. Consultado em outubro 9, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/262067236\\_Reconhecimento\\_de\\_aprendizagens\\_previas\\_breve\\_ensaio\\_sobre\\_novas\\_oportunidades\\_de\\_cumprir\\_a\\_aprendizagem\\_ao\\_longo\\_da\\_vida/download](https://www.researchgate.net/publication/262067236_Reconhecimento_de_aprendizagens_previas_breve_ensaio_sobre_novas_oportunidades_de_cumprir_a_aprendizagem_ao_longo_da_vida/download)

Angola Press (2011). Education Ministry changes inspectors' image. Agência AngolaPress August 26th 2011. Consultado em outubro 9, 2018, em [http://www.angop.ao/angola/en\\_us/noticias/educacao/2011/7/34/Education-Ministry-changes-inspectors-image,4eb129d2-8b7b-4428-9ffe-4c92b7516b7c.html](http://www.angop.ao/angola/en_us/noticias/educacao/2011/7/34/Education-Ministry-changes-inspectors-image,4eb129d2-8b7b-4428-9ffe-4c92b7516b7c.html)

Araya, E., Peyser, A. & Roegiers, X. (2011). *Fundamentos para uma Política Nacional de Supervisão-Angola. Supervisão Pedagógica no centro da Reforma Educativa em Angola BIEF-INFQ*. Consultado em outubro 12, 2018, em [http://www.ebief.be/angola/courses/SUP2011/document/Fundamentos\\_de\\_politica\\_de\\_supervision-Angola\\_portugues.pdf?cidReq=SUP2011](http://www.ebief.be/angola/courses/SUP2011/document/Fundamentos_de_politica_de_supervision-Angola_portugues.pdf?cidReq=SUP2011)

Arnesson, K & Albinsson, G. (2017). Mentorship – a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217. Consultado em outubro 16, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2017.1379346?needAccess=true>

Arnot, M. (2006). Freedom's children: A gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of Education*, 52, 67-87. Consultado em outubro 22, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/251163841\\_Freedom's\\_Children\\_a\\_Gender\\_Perspective\\_on\\_the\\_Education\\_of\\_the\\_Learner\\_Citizen](https://www.researchgate.net/publication/251163841_Freedom's_Children_a_Gender_Perspective_on_the_Education_of_the_Learner_Citizen)

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: OUP. Consultado em outubro 19, 2018, em <https://books.google.pt/books?id=yUzIAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Batista, P. & Borges, C. (2015). Professor cooperante: papel e desafios no contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.), *A Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 421-451). Brasil: Visão e Contextos, Edições e Representações, Ltda.

Batista, P., Graça, A. & Pereira, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In Nascimento, J. & Farias, G. (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física da formação à intervenção* (pp.81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

Batista, P., Queirós, P. & Graça, A. (2014). *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analysing the literature*. Doctoral thesis, McGill University, Ottawa, Canada. Consultado em janeiro 5, 2018, em [http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1539960444700766](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1539960444700766)

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.

Behets, D. & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 407-425). London: SAGE Publications Ltd.

Benson, P. (2003). A Bacardi by the pool. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Everything You Wanted to Know About Autonomy but You Were Too Busy Teaching to Ask* (pp. 275-282). Iizuka: The Learner Development Special Interest Group of JALT (The Japan Association for Language teaching). Consultado em junho 22, 2018, em <http://c-faculty.chuo-u.ac.jp/~mikenix1/ldsig/AYA/Benson.pdf>

BERA-RSA (2014). Research and the teaching profession: Building the capacity for a selfimproving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education, Londres. Consultado em novembro 11, 2018, em [https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-TeachingProfession-FULL-REPORT-for-web.pdf?no\\_redirect=1](https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-TeachingProfession-FULL-REPORT-for-web.pdf?no_redirect=1)

Bizarro, R. & Moreira, M. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In R. Bizarro & M. Moreira (Eds.s.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.11-28). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bloomfield, D., White, S. & Goulding, J. (2013). *Authentic assessment in practice settings: a participatory design approach*. Melbourne, VIC: Australian Teaching and Learning Council. Consultado em novembro 2, 2018, em <http://www.teacherassessment.net/resources/glossary/>

Blumberg, A. (1976). Supervision: What is and what might be. *Theory into practice*, 15(4) 284-292. Consultado em maio 30, 2018, em <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=47bc0e39-0cf9-401a-918f-1bee7ad5d277%40sessionmgr4007>

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2<sup>nd</sup> Edition). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Boa Ventura, J. (2013). *Como Pensar a Formação dos Professores em Angola*. Pádua: Proget Edizioni.

Boeren, E., Lokhtina-Antonioub, I., Sakuraic, Y., Hermand, C. & McAlpinee, L. (2015). Mentoring: A review of early career researcher studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68-80. Consultado em janeiro 5, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/305115040\\_Mentoring\\_a\\_review\\_of\\_early\\_career\\_researcher\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/305115040_Mentoring_a_review_of_early_career_researcher_studies)

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

Boterf, L. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Editions D'organisation.

Boterf, L. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3<sup>a</sup> Edição). Porto Alegre: Artmed, Editora SA.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (1 Ed., pp.1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Consultado em dezembro 4, 2017, em <https://books.google.pt/books?id=0qAuDwAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=Preparing+Teachers+for+a+Changing+World&source=bl&ots=FDS5oByBWV&sig=ZBAipjTNZdtllk8lbcVhuVQZ5A&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwj9x9Xzr9rYAhXF0hQKHx7QANI4ChDoAQhgMAC#v=onepage&q=Preparing%20Teachers%20for%20a%20Changing%20World&f=false>

Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners. *VELON Magazine*, 22(1), 17-21. Consultado em janeiro 1, 2018, em <http://docplayer.nl/10658316-Samen-scholing-samen-scholing-scholen-en-opleidingen-elkaars-natuurlijke-partners-doorjaapbuitinkensjoukewouda.html>

*Professores em Angola. República de Angola*. Ministério da Educação. Consultado em janeiro 19, 2018, em <http://www.bief.be/index.php?s=5&rs=home&uid=366>

Bureau d'Ingénierie en Education et Formation (BIEF) (2007b). *Plano mestre de formação de professores em Angola. Documento técnico*. Ministério da Educação. Consultado em janeiro 19, 2018, em [http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento\\_tecnico\\_IN FQ.pdf?cidReq=PM](http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento_tecnico_IN FQ.pdf?cidReq=PM)

Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H. & Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: Students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92. Consultado em janeiro 19, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/233321331\\_Educating\\_inquiryoriented\\_teachers\\_Students%27\\_attitudes\\_and\\_experiences\\_towards\\_research-based\\_teacher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/233321331_Educating_inquiryoriented_teachers_Students%27_attitudes_and_experiences_towards_research-based_teacher_education)

Cabaroglu, N. (2014). Re-Visiting the Theory and Practice Gap through the Lens of Student Teacher Dilemmas. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2). Consultado em janeiro 19, 2018, em disponível em <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n2.10>

Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: Política enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho, F. Caena & J., Valle, *Formação de professores: tendências e desafios* (pp.13-56). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em dezembro 13, 2018, em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>

Caires, S. & Almeida, L. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528.

Caires, S.; Moreira, M.; Esteves, C. & Vieira, D. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59-79. Consultado em outubro 13, 2018, em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37421293004.pdf>

Cajkler, W. & Wood, P. (2016). Adapting 'lesson study' to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: what student-teachers think. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 1-18. Consultado em outubro 22, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2015.1009363?needAccess=true>

Camuendo, A. & Simbine, L. (2017). Reflexões sobre as funções e competências do supervisor de estágio: Uma experiência da Universidade Pedagógica em Moçambique. In L. Correia; R. Leão & S. Poças, *O Tempo dos Professores* (pp.191-201). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIIE) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Consultado em novembro 11, 2018, em [https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIIE_2017.pdf)

Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Cardoso, E. & Flores, A. (2009). A formação inicial de professores: problemas e desafios. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.656-666). Braga: Universidade do Minho. Consultado em abril 12, 2017, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>

Cardoso, E. & Flores, A. (2014) Formação inicial em Angola: problemas e desafios. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp.301-328). Santa Mónica: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Cardoso, I., Batista, P. & Graça, A. (2016b). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da FLUP*, 32, 125-145.

Cardoso, M., Batista, P. & Graça, A. (2016a). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. Consultado em outubro 22, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf>

- Casanova, M. (2001). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores (pp.1-24). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Consultado em novembro 2, 2018, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf>
- Casanova, M. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. 8º Congresso Nacional de Administração Pública: Desafios e Soluções (pp. 97-111). Lisboa. Consultado em outubro 22, 2018, em <https://core.ac.uk/download/pdf/47236458.pdf>
- Cassova, A. (2016). *Desafios na profissão docente no ensino primário em Angola: o contributo da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Castañeda, J. (2005). El maestro como artista: La formación reflexiva en educación puesta al día. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2).
- Catrongo, C. (2016). *A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: um estudo da prática seminários e estágios pedagógicos dos estagiários na Escola de Formação de Professores de Benguela*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Chimuco, S. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Choy, D., Wong, A., Goh, K. & Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482. Consultado em dezembro 4, 2017, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14703297.2013.791552?needAccess=true>
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). New York: Routledge. Consultado em janeiro 3 2018, em <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Cohen, M. (2017). *Supervisão, Liderança e Inclusão*. Ramada: Edições Pedago. Consultado em janeiro 16, 2018, em [http://www.isce.pt/pdfs/2017-18/supervisao\\_lideranca\\_e\\_inclusao.pdf](http://www.isce.pt/pdfs/2017-18/supervisao_lideranca_e_inclusao.pdf)
- Coimbra, M., Marques, A. & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46. Consultado em outubro 23, 2017, em <http://www.redalyc.org/pdf/349/34923271003.pdf>
- Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (2014). *Relatório: Avaliação Global da reforma Educativa*. Luanda: Editora Moderna.

Comissão Europeia (2008). *Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro Europeu de Qualificações*. Consultado em dezembro 14, 2017, em [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_pt.pdf)

Comissão Europeia (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Consultado em dezembro 15, 2017, em [https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura\\_qeq.pdf](https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf)

Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. Report commissioned by the Teaching Council (University College Cork and Teaching Council of Ireland). Consultado em dezembro 14, 2017, em <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Learning-to-Teach-and-its-Implications-for-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1), 5-15. Consultado em dezembro 14, 2018, em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015\\_ART01\\_Coutinho%5Brev\\_OK%5D.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf)

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e Prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass. Consultado em dezembro 4, 2017, em <https://books.google.pt/books?id=H0uUGKrESDUC&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. Consultado em dezembro 4, 2017, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1099&rep=rep1&type=pdf>

Darling-Hammond, L. (2013). Building a profession of teaching. In M. Flores, A. Carvalho, F. Ferreira & M. Vilaça (Eds.). *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp.3-27). Rotterdam: Sense Publishers.

Davies, L. (2013). Angola: fostering teacher professionalism and safe schools. In R. P. C. Simon & T. A. O'Donoghue, *School-Level leadership in post- conflict societies: The importance of context*, pp.30-48. Oxon: Routledge.

Day C. (2017) School Leadership as an Influence on Teacher Quality. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 139-157. Consultado em setembro 24, 2018, em <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=798a60a7-fd19-4876-9423-28b6a0c9ee89%40sessionmgr104>

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Consultado em dezembro 4, 2017, em <http://cooperativo.sallep.net/C%C3%B3mo%20pensamos.pdf>

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Erickson, F. (1989). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.119-161). New York: McMillan Publishing Company.

Esteves, C.; Caires, S.; Martins, C. & Moreira, M. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 153-168. Consultado em outubro 13, 2018, em <https://core.ac.uk/download/pdf/61901567.pdf>

Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Eds.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais* (pp.105-128). Coimbra: Edições Almedina.

Estrela, M.; Esteves, E & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora/INAFOP.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Consultado em dezembro 29, 2017, em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

Everhard, C. & Murphy, L. (2015). *Assessment and Autonomy in Language Learning*. UK: Palgrave Macmillan. Consultado em dezembro 29, 2017, em [https://books.google.pt/books?id=K7\\_BwAAQBAJ&pg=PT135&lpq=PT135&dq=benson+\(2003\)A+Bacardi+by+the+pool&source=bl&ots=EDW4FMOCpb&sig=wUZ4oVs7bJ9W1wy8mTn9db4mWks&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwiE1v6muN\\_bAhVltRQKHYYhCjgQ6AEIXjAQ#v=onepage&q=benson%20\(2003\)A%20Bacardi%20by%20the%20pool&f=false](https://books.google.pt/books?id=K7_BwAAQBAJ&pg=PT135&lpq=PT135&dq=benson+(2003)A+Bacardi+by+the+pool&source=bl&ots=EDW4FMOCpb&sig=wUZ4oVs7bJ9W1wy8mTn9db4mWks&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwiE1v6muN_bAhVltRQKHYYhCjgQ6AEIXjAQ#v=onepage&q=benson%20(2003)A%20Bacardi%20by%20the%20pool&f=false)

Fantilli R. & McDougall D. (2009). A Study of Novice Teachers: Challenges and Supports in the First years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6): 814-825.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. Consultado em janeiro 2, 2018, em [http://www.geocities.ws/cne\\_magisterio/4/c\\_urrifomdocente.pdf](http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/c_urrifomdocente.pdf)

Fernandes, M. (2001). Recensão à obra de Andy Hargreaves - Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 208-212. Consultado em janeiro 2, 2018, em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-recensoes.pdf>

Ferreira, C. (2012). *Entre o saber e o fazer: A educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira. Consultado em janeiro 22, 2018, em [http://www.academia.edu/2700815/Entre\\_o\\_Saber\\_e\\_o\\_Fazer\\_A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_na\\_Cooper%C3%A7%C3%A3o\\_Portuguesa\\_para\\_o\\_Desenvolvimento](http://www.academia.edu/2700815/Entre_o_Saber_e_o_Fazer_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_na_Cooper%C3%A7%C3%A3o_Portuguesa_para_o_Desenvolvimento)

Flores, A. & Al-Barwani, T. (2016). *Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era. Global challenges and Best practice*. New York: Nova Publisher.

Flores, A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, (219–232).

Flores, A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: Um olhar internacional. In Flores, M.A. (Eds.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp.217-238). Coimbra: Almedina.

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

Flores, A., Vieira, F. & Ferreira, I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais*, pp.61-96. Uberlândia: EDUFU.

Flores, A., Vieira, F., Silva, J. & Almeida, J. (2016) Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.

Flores, M. (2016). O futuro da profissão do professor. In M. Spazziani (Eds.), *Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas* (pp.332-355). Editora, São Paulo: UNESP. Consultado em outubro 20, 2018, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52436/1/texto%20Flores%20UNESP%20.pdf>

Fonseka, E. (2003). Autonomy in a Resource-Poor Setting: Enhancing the Carnavalesque. In D. Palfreyman & R. C. Smith, *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (pp.147-163). Houndmills: Palgrave.

Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Democratização da educação e reconfiguração da escola (resumo). In Atas do VII Congresso de Sociologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. In B.P. Campos (Eds.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores 1* (pp.46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2014). Prefácio. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp.15-19). Santa Mónica: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Forte, A. & Flores, A. (2017). Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores? In M. A. Flores, M. A. Moreira, L. Oliveira & D. Mesquita (Eds.), *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)* (pp.228-242). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Consultado em setembro 24, 2018, em [http://repositorium.sdum.uminho .pt/bitstream/1822/52424/1/Forte\\_Flores\\_2017.pdf](http://repositorium.sdum.uminho .pt/bitstream/1822/52424/1/Forte_Flores_2017.pdf)



- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (3ª Edição). Loures: Lusociência.
- Freire, A. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: Modelos e práticas de formação Inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Consultado em janeiro 28, 2018, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Freire, A. (2009). Reformas curriculares em ciências e o ensino por investigação. In F. Paixão & F. Jorge (Eds.), *Atas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp.104-113). Castelo Branco: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado em janeiro 19, 2018, em [http://apeduc.ipcb.pt/Livro\\_Actas%20XIII%20Enec.pdf](http://apeduc.ipcb.pt/Livro_Actas%20XIII%20Enec.pdf)
- Freire, P. & Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35ª Edição). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2ª Edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M, Borges, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3).
- Gervais, C. & Portelance, L. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partners' respective roles. *US-China Education Review*, 6(6), 71-80. Consultado em junho 11, 2018, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505737.pdf>
- Giménez, A.; Rio, J.; Rolim, R. & Calderón, A. (2016). Physical education master program student perceptions on self-made materials. a reflection from papert's constructionist theory. *Educación XX1*, 19(1), 179-200. Consultado em novembro 28, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/288363025\\_Physical\\_education\\_master\\_program\\_student\\_perceptions\\_on\\_self-made\\_materials\\_a\\_reflection\\_from\\_papert's\\_constructionist\\_theory](https://www.researchgate.net/publication/288363025_Physical_education_master_program_student_perceptions_on_self-made_materials_a_reflection_from_papert's_constructionist_theory)
- Glenn, W. (2006). Model versus mentor: defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95. Consultado em novembro 28, 2018, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795211.pdf>
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership. A Developmental Approach* (6ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.

- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (Eds.). (2000). *Case study method*. Thousand Oaks: Sage.
- Governo de Angola & Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2005). *Angola: Objetivos do desenvolvimento do milénio 2005*. Consultado em outubro 29, 2017, em <http://mirror.undp/org./angola/publications.htm>
- Governo de Angola (GA) (2012a). *Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ)*. Luanda: CESO-CI.
- Governo de Angola (GA) (2012b). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Luanda: CESO – CI.
- Governo de Portugal (2012). Contrato de autonomia: Escola da Ponte. Consultado em outubro 22, 2018, em <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/CA.pdf>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp.81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Gujjar, A.; Bajwa, N.; Shaheen, G. & Saifi, S. (2011). Importance of Practicum in Teacher Training Programme - A Need of the Hour. *Language in India*, 11(1), 125-141.
- Gürsoy, E. & Damar, E. (2011). Cooperating teachers' awareness about their role during the teaching practice course: The Turkish context. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 54-65. Consultado em outubro 8, 2018, em <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185610>
- Harber, C. (2012). Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism in Sub-Saharan Africa: the case of South Africa. In R. Griffin (Eds.), *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives* (pp.55-70). London: Symposium Books.
- Harrison, J.; Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3),419-441.
- Helyer, R. & Kay, J. (2015). Building capabilities for your future. In R. Helyer (Ed.), *The WorkBased Learning Student Handbook* (2nd Ed.) (pp.31-50). Palgrave, London. Consultado em maio 28, 2018, em <https://books.google.pt/books?id=BXnbCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptPT#v=onepage&q&f=false>
- Hill, A. & Hill, M. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hoover, L. (2010). Action in Teacher Education. *Association of Teacher Educators*, 32(4), 15-25.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. & Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education. Consultado em dezembro 7, 2017, em [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=teacher\\_education](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=teacher_education)

Inspecção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2016). A escola inclusiva: desafios. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação e Ciência. Consultado em outubro 28, 2018, em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola\\_Inclusiva.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf)

Instituto Nacional de Estatística (2011). Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População (IBEP) 2008-2009. Relatório Analítico, vol.1. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2015). INFQE (2015). Estudo de Caso sobre a necessidade de reestruturação da formação Inicial e Contínua de Professores em Angola [Documento não publicado].

Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2016a). *Levantamento e Análise da Situação Actual da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.

Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2016b). *Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário*. Versão final. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.

Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2018). *Orientações Metodológicas para as Escolas do Magistério: Ano Lectivo 2018*. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2009). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário (melhorado)*. Ministério da Educação. República de Angola.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2013). *Programas de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos – 11ª, 12ª e 13ª classes. Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário*. São Paulo: Editora Moderna. Consultado em outubro 13, 2018, em <https://www.inide.co.ao/assets/livros/144d00804105410e29590968dd27292a.pdf>

Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED) (2018). Consultado em dezembro 26, 2017, em <http://isced.ed.ao/ensino/licenciatura-em-ensino-da-matematica>

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação* (1ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2017). *Mapping Autonomy in Language Education: A Framework for Learner and Teacher Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Jiménez, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik (tradução portuguesa em CDROM anexo ao livro).

Jones, M. & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-184. Consultado em maio 28, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470600655227>

Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G. & Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.

Kamule, L. (2016). Avaliação do Plano Mestre de formação de professores em Angola, no contexto da formação inicial e contínua de professores para o Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário da província do Namibe. In Direcção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia do Namibe, *IX Jornadas técnico-pedagógicas*. Namibe: Direcção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia [Documento não publicado].

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of teacher Education*, 34(1), 25-41. Consultado em setembro 24, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2010.534980?needAccess=true>

Killian, J. & Wilkins, E. (2009). Characteristics of highly effective cooperating teachers: a study of their backgrounds and preparation. *Action in Teacher Education*, 30(4), 67-83.

Kincheloe, J. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66. Consultado em outubro 20, 2018, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795234.pdf>

King, K. (2005). Challenges of the Field and of Field Research, with particular reference to the Informal Sectors of Africa. In D. Hammett & R. Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa* (pp.47-55). Edinburgh: Centre of African Studies - University of Edinburgh. Consultado em outubro 22, 2018, em [http://www.cas.ed.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/27363/The\\_methodological\\_Challenges\\_of\\_Researching\\_Education\\_and\\_s.pdf](http://www.cas.ed.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0003/27363/The_methodological_Challenges_of_Researching_Education_and_s.pdf)

Koç, E. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208. Consultado em outubro 8, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2010.539199?needAccess=true>

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. Consultado em setembro 24, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02607476.2010.513854?needAccess=true>

Korthagen, F. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Volume 1) (pp.311-346). Singapore: Springer.

Kuchah, H. & Smith, R. (2011). Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: From practice to principles. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 119-140

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp.269-285). Amsterdam: John Benjamins. Consultado em junho 22, 2018, em <http://www.innovationinteaching.org/docs/teacher-autonomy%20-%20sample%20chapter.pdf>

Landt, S. (2002). Cooperating teachers and professional development. *Educational Resources Information Center*, 41(1), 1-39. Consultado em outubro 8, 2018, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466799.pdf>

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3). Consultado em junho 26, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2014.994060>

Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade Culturas*. 48, 69-91. Consultado em setembro 24, 2018, em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>

Levine, T. & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teacher's collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398. Consultado em setembro 24, 2018, em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000584>

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181. Consultado em setembro 24, 2018, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. Consultado em junho 22, 2018, em [http://languagesinitiative.ie/images/Language\\_Learner\\_Autonomy.pdf](http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy.pdf)

Livingston, K. & Flores, A. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560.

Lourtie, P. (2009). O Processo de Bolonha e seus desenvolvimentos. Conselho Nacional de Educação. Seminários e Colóquios. Consultado em dezembro 14, 2017, em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/743-o-processo-de-bolonha-e-seus-desenvolvimentos>

Lu, H. (2010). Building a rationale for cooperating teacher training: a phenomenological study. *National Teacher Education Journal*, Meridian, 3(2), 23-41, 2010.

Lussinga, A. (2016). *Formação de professores no sistema educativo em Angola: uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lytte, S. & Cochran-Smith, M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo. In Gómez, A.P., Ruiz, J.B. & Rasco, J.F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp.320-338). Madrid: Akal Textos.

Maandag, D., Deinum, J., Hofman, A., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151–73. Consultado em janeiro 16, 2017, em [www.researchgate.net/profile/J\\_Buitink/publication/238397965\\_Teacher\\_education\\_in\\_schools\\_An\\_international\\_comparison/links/0c9605354e3134cbac000000/Teacher-education-in-schools-aninternational-comparison.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.researchgate.net/profile/J_Buitink/publication/238397965_Teacher_education_in_schools_An_international_comparison/links/0c9605354e3134cbac000000/Teacher-education-in-schools-aninternational-comparison.pdf?origin=publication_detail)

Machado, M.; Matos, Z.; Alves, M. & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspectiva dos professores cooperante. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 10(2), 1-33. Consultado em novembro 2, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/325151015\\_A\\_promocao\\_da\\_reflexao\\_no\\_contexto\\_do\\_estagio\\_profissional\\_em\\_educacao\\_fisica\\_na\\_perspectiva\\_dos\\_professores\\_cooperante](https://www.researchgate.net/publication/325151015_A_promocao_da_reflexao_no_contexto_do_estagio_profissional_em_educacao_fisica_na_perspectiva_dos_professores_cooperante)

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistic (7ª Edição)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber

Martinho, M. (2018). A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. *Revista Thema*, 15(1), 1-4. Consultado em setembro 24, 2018, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53547/1/870-3596-1-PB.pdf>

Matos, Z., Gomes, P., Graça A. & Queirós, P. (1993). Comparação do tipo e grau de preocupações de professores experientes e professores em situação de estágio. In Bento, J. & Marques, A., *Actas do 3º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. A Ciência do Desporto e a Cultura e o Homem* (pp.493-500). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.

McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155. Consultado em novembro 2, 2018, em [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan\\_p.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan_p.pdf)

McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education - A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum Studies in Educational Research. Consultado em outubro 28, 2018, em [https://books.google.pt/books?id=omcYmp-ykLoC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=democracy&f=false](https://books.google.pt/books?id=omcYmp-ykLoC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=democracy&f=false)

McCulloch, M. (1993). Democratisation of Teacher Education: new forms of partnership for school based teacher education. In P. Gilroy & M. Smith (Eds.), *International Analyses of Teacher Education* (pp.293-303). Abingdon: Jet Papers One.

Menezes (2004). Memórias de um projecto em forma de ponte. In R. Canário; F. Matos & R. Trindade (Eds.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (pp.35-40). Porto: Profedições. Consultado em outubro 30, 2018, em [https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/escola\\_da\\_ponte.pdf](https://www.urantiagaia.org/educacional/ponte/escola_da_ponte.pdf)

Menezes, I. (1998). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. O. Justino (Dir.) & M. Miguéns (Coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em dezembro 7, 2017, em [www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LivroCNE\\_FormacaoInicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf)

Mette, I., Range, B., Anderson, J., Hvidston, D., Nieuwehuizen, L. & Doty, J. (2017). The wicked problem of the intersection between supervision and evaluation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 709-724.

- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ministério da Educação de Angola (2010a). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Consultado em janeiro 4, 2018, em [www.med.gov.ao/download.aspx?id=696&tipo=publicacao](http://www.med.gov.ao/download.aspx?id=696&tipo=publicacao)
- Ministério da Educação de Angola (2010b). *Reflexões sobre a educação em Angola*. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.med.gov.ao/download.aspx?id=651&tipo=publicacao>
- Ministério da Educação de Angola (2010c). *Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica-ZIP*. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=593>
- Ministério da Educação de Angola (2010d). *Resumo sobre o projecto de supervisão de professores*. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=592>
- Ministério da Educação de Angola (2010e). *Evolução da educação e ensino em Angola (2002-2008)*. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=587>
- Ministério da Educação de Angola (2011). *Balanço da segunda reforma educativa de Angola. República de Angola*. Consultado em novembro 2, 2017, em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=705>
- Ministério da Educação de Angola (2014). *Relatório de monitorização sobre educação para todos. Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*. Consultado em janeiro 4, 2018, em [unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf)
- Ministério da Educação de Angola (n.d). *Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica – ZIP*. Consultado em dezembro 7, 2017, em [www.med.gov.ao/download.aspx?id=593&tipo=publicacao](http://www.med.gov.ao/download.aspx?id=593&tipo=publicacao)
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (MPDT) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.governo.gov.ao/download.aspx?id=1264&tipo=publicacao>
- Mohamed, Z., Valcke, M. & De Wever, B. (2016). Are they ready to teach? Student teacher's readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43:2, 151-170.
- Monteiro, I. & Vieira, F. (2015a). Problemas e desafios do estágio pedagógico: o caso da Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola. In M. A. Flores (Eds.), *Atas do Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp.334-342). Braga: Instituto da Educação - Universidade do Minho.
- Monteiro, I. & Vieira, F. (2015b). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: um estudo de caso em Angola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (vol. Extraordinário) 6, 199-203.
- Monteiro, I. & Vieira, F. (2016). Pre-service teacher education in Angola: how student teachers perceive the practicum. In L. G. Chova, A. L. Martínez, I. C. Torres (Eds.), *Proceedings of iCERi2016 - 9th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp.1581-1592). Seville: ES: IATED - International Association of Technology, Education and Development.

Monteiro, I. & Vieira, F. (2017). Perceções da supervisão de estágio numa escola de formação em Angola. *EduSer*, 9(2), 51-62.

Monteiro, I. (2012). *Materiais alternativos nas aulas de Expressão Motora em Angola. II Conferência Internacional sobre o Desporto em África. Desporto e lazer no continente africano: práticas e identidades*. Lisboa: ISCTE-IUL.

Morais, P. (2017). *Voltemos à escola: como a Escola da ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Lisboa: Contraponto Editores.

Moreira, A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. F. Vieira [et al.] (Eds.), *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: Actas do 2º encontro do GT-PA* (pp.133-147). Braga: Cied.

Moreira, M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira [et al.] (Eds.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4 [CD-ROM] (pp.241-258). Braga: Cied.

Moreira, M. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: A investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp.115-135). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63.

Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.47-80). Mangualde: Edições Pedagogo.

Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Morrison, C. (2016). Purpose, Practice and Theory: Teacher Educators' Beliefs about Professional Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). Consultado em janeiro 1, 2018, em <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.7>

Muñoz, J., González, M. & Entrena, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180.

Murphy, K. (2010). Perceptions of the student teaching triad: An inquiry into relationships and supervision. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 16(1), 53-66.

Nascimento, A. (2010). O Singular Caso do Estudo de Caso: Narrativa de um Percurso. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp.64-109). Caparica: UIED, FCT/Universidade Nova de Lisboa.



Naylor, R. (2009). Rewrite the Future Global Evaluation. Angola Midterm Country Report. London: Save The Children. Consultado em janeiro 1, 2018, em [https://www.norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/ngo-evaluations/docs-126812-v1-rewrite-the-future-global\\_evaluation—angola-mid-term-country-report.pdf](https://www.norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/ngo-evaluations/docs-126812-v1-rewrite-the-future-global_evaluation—angola-mid-term-country-report.pdf)

Neves, A. (2015). *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Nguluve, A. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, desenvolvimento e perspectivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Consultado em janeiro 3, 2018, em [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf)

Niemi, H. (2008). O Processo de Bolonha e o Currículo da Formação de Professores. In Ministério da Educação (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp.51-67). Lisboa: Ministério da Educação.

Nogueira, A., Rodrigues, C. & Ferreira, J. (1990). *Formação contínua de professores - Um estudo. Um roteiro*. Coimbra. Livraria Almedina.

Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. Consultado em janeiro 11, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

Oliveira, E. (2007). Prefácio. In P. Freire (35ª Edição), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (pp.7-8). S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In APM-GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM. Consultado em setembro 17, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador)

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In M. L. de A. Machado (Eds.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp.133-167). São Paulo: Cortez.

Ottesen, E. (2007) Reflection in teacher education, *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. Consultado em setembro 18, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623940601138899>

Pacheco, J. & Pacheco, M. (2012). *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Patacho, P. (2011). Práticas educativas democráticas. *Educação & Sociedade*, 32(114), 39-52. Consultado em outubro 30, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a03v32n114.pdf>

Patton, M. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pereira, I. & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre-service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp.136-161). Varsóvia: Wydawnictwo, Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000a). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Eds.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp.141-186). Porto: Rès Editor.

Perrenoud, P. (2000b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pimenta, M. & Lima, M. (2012). *Estágio e docência* (7ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.

Putten, S.; Stols, G. & Howie, S. (2013). Professional identity: a case study of preservice mathematics teachers in South Africa. In M. Flores, A. Carvalho, F. Ferreira & M. Vilaça (Eds.). *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp.231-253). Rotterdam: Sense Publishers.

Quitembo, A. (2014). A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões. In J. Morgado & A. Quitembo, *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola: Perspetivas e Desafios* (pp.95-127). Benguela: Ondgiri.

Quivy, R. & Campenould, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. Paris: Gradiva.

Rajala, R. (2014). Formação inicial de professores na Finlândia: Desenvolvimento e desafios futuros. In M. Borges & O. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (1ª edição), V.1 (pp.207-238). Uberlândia: EDUFU.

Range, B., Duncan, H. & Hvidston, D. (2013). How Faculty Supervise and Mentor Pre-service Teachers: Implications for Principal Supervision of Novice Teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 43-58.

Regulamento de Estágio Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, Namibe (2010). [Não editado].

Ribeiro, A. & Menezes, I. (2015). Educação e democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONG. *Interacções*, 36, 68-83. Consultado em outubro 30, 2018, em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/7249>

Roegiers, X. (2007a). Guia de formação de professores de hoje. Luanda: Ministério da Educação. Consultado em janeiro 4, 2018, em <http://www.med.gov.ao/verpublicacao.aspx?id=580>

Roegiers, X. (2007b). *O que é a APC?: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicadas aos professores*. EDICEF. Consultado em janeiro 5, 2018, em [http://www.ebief.be/angola/courses/AP11/document/APC\\_brochura\\_verde.pdf?cidReq=AP11](http://www.ebief.be/angola/courses/AP11/document/APC_brochura_verde.pdf?cidReq=AP11)

Roldão, M. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, 2, 95-120. Consultado em janeiro 4, 2018, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%2095-120.pdf>

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Consultado em setembro 24, 2018, em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>

Roldão, M. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação (Eds.), *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.40-50). Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202. Consultado em outubro 16, 2018, em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>

Rozelle, J. & Wilson, S. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205. Consultado em janeiro 4, 2018, em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001199>

Russell, T. & Martin, A. (2013). Challenges to quality practicum experiences. In M. Flores, A. Carvalho, F. Ferreira & M. Vilaça (Eds.). *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp.219-230). Rotterdam: Sense Publishers.

Sabucedo, A.; Abellás, A. & Campos, J. (2011). La tutoría en el practicum. revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3ª Edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sachs, J. (2015). Teacher Professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 413-425.

Sahlberg, P. (2010a). Educational Change in Finland. In, A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change* (pp.323–348). New York: Springer.

Sahlberg, P. (2010b). The secret to Finland's success: Educating teachers. Stanford Centre for Opportunity Policy in Education- Research Brief, (September), 1–8. Consultado em setembro 19, 2018, em <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>

Santos, M. G.; Olsher, D. & Abeywickrama, P. (2015). Charting Our Course: Why the Practicum Continues to Matter to Us in TESOL. *CATESOL Journal*, 27(2), 89-100.

Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento, & A. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.

Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. OECD Publishing. Consultado em dezembro 13, 2017, em [www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/INFORMES/2011\\_OCDE.pdf](http://www.oei.es/historico/formaciondocente/materiales/INFORMES/2011_OCDE.pdf)

Schön, D. (1992). Formar professores reflexivos. In A. Nóvoa (Eds.). *Os professores e sua formação*, (pp.79-92). Lisboa: Dom Quixote. Consultado em dezembro 4, 2017, em <https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp>

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, Porto Alegre.

Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice. *Fundamentals of Educational Planning*, 84. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Scott, L., Gentry, R. & Phillips, M. (2014). Making preservice teachers better: Examining the impact of a practicum in a teacher preparation program. *Academic Journals*, 9(10), 294-301. Consultado em outubro 8, 2018, em <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/F04624A44597>

Sempowicz, T. & Hudson, P. (2011). Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). Consultado em outubro 9, 2018, em <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1626&context=ajte>

Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.

Shafranske, E. & Falender, C. (2016). Clinical Supervision. In J.C Norcross., G.R VandenBos., D.K. Freedheim, *APA Handbook of Clinical Psychology. Education and Profession* (pp.175-196). Campbell: American Psychological Association. Consultado em outubro 8, 2018, em [http://psychologyinterns.org/wp-content/uploads/Clinical-Supervision-Article\\_LGolden.pdf](http://psychologyinterns.org/wp-content/uploads/Clinical-Supervision-Article_LGolden.pdf)

Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press. Consultado em janeiro 10, 2018, em <http://blogs.shu.edu/marsh/files/Chapter%25201.pdf>

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Consultado em fevereiro 6, 2018, em [http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)

Silva, R. (2011). *Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola. Dissertação de mestrado*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, R. (2018). *O estatuto das línguas na formação de professores em Angola: das questões identitárias e culturais ao papel da supervisão*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silveira, C., Batista, P. & Pereira, A. (2014). O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(2), 309-321.

Smagorinsky, P. & Kinlock, V. (2014). Introduction. In V. Kinlock, & P. Smagorinsky, *Service-learning in literacy education: Possibilities for teaching and learning* (pp.IX-XXIII). Charlotte, NC: Information Age. Consultado em novembro 11, 2018, em [https://books.google.pt/books?id=5gQoDwAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Service-learning+in+literacy+education:+Possibilities+for+teaching+and+learning.&source=bl&ots=IUo5YcRPY3&sig=qTDxt-Ortw4ug1rFczq\\_1DBQ6JY&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj61c-62tHeAhWryl UKHed-BE8Q6AEwBHoECA0QAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=5gQoDwAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Service-learning+in+literacy+education:+Possibilities+for+teaching+and+learning.&source=bl&ots=IUo5YcRPY3&sig=qTDxt-Ortw4ug1rFczq_1DBQ6JY&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj61c-62tHeAhWryl UKHed-BE8Q6AEwBHoECA0QAQ#v=onepage&q&f=false)

Smith, M. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

Smith, R. (2006). Developing teacher-learner autonomy: constraints and opportunities in pre-service training. In L. Bobb-Wolff & J.L. Vera Batista (Eds.), *Proceedings of The Canarian Conference on Developing Autonomy in the FL Classroom 2003*. La Laguna: University of La Laguna. Consultado em fevereiro 6, 2018, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=F446016C7BECE47C4CEDCADA7CF1A599?doi=10.1.1.536.1932&rep=rep1&type=pdf>

Sonaiya, R. (2002). Autonomous language learning in Africa: A mismatch of cultural assumptions. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 106–116. Consultado em junho 22, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666637?needAccess=true>

Stake, R. (2006). Single Cases. In R. Stake, *Multiple Case Study Analysis* (Chapter 1) (pp.1-16). New York: Guilford Press. Consultado em janeiro 3, 2019, em <https://www.guilford.com/excerpts/stake.pdf?t>

Stecanela, N. & McCowan, T. (2018). Apresentação da Seção Temática. *Educação & Realidade*, 43(3), 777-781. Consultado em outubro 30, 2018, em [http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/pt\\_2175-6236-edreal-43-03-777.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/pt_2175-6236-edreal-43-03-777.pdf)

Stewart, D. & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park: Sage.

Střingu, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: Facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621.

Stobart, G. (2014). *The Expert Learner: Challenging the myth of ability*. Maidenhead: Open University Press.

Tannebaum, R. (2016). Cooperating teachers' impact on preservice social studies teachers' autonomous practices: A multi-case study. *The Journal of Social Studies Research*, 40 (2), 97-107. Consultado em maio 28, 2018, em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885985X1500042X>

Tannehill D. & Goc-Karp G. (1992) The student teaching practicum: Placement trends and issues. *Physical Educator*, 49(1), 39-48.

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. Consultado em maio 28, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (2000). Introdução Geral. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier, *Formação dos professores e contextos sociais* (pp.5-59). Porto: Rès Editor.

Tavares, M. (2014). *A reforma educativa e curricular em Angola: do instituído ao realizado*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Tavares, M. (2015). *Professor, Currículo e Mudança: A reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondigiri Editores.

Teixeira, I.; Batista, P. & Graça, A. (2017). A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática. In L. Correia; R. Leão & S.Poças, *O Tempo dos Professores* (pp.71-87). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIIE) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Consultado em novembro 11, 2018, em [https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O\\_Tempo\\_dos\\_Professores\\_monografia\\_LGC\\_RL\\_SP\\_CIIIE\\_2017.pdf](https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIIE_2017.pdf)

Tracy (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola* (pp.19-93). Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 39-75.

Uitto, M. (2011). *Storied relationships: students recall their teachers*. Academic dissertation, Faculty of Education of the University of Oulu, Oulu, Finland. Consultado em janeiro 3, 2018, em <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514296307.pdf>

United Nations Development Programme (n.d.). What are the Millennium Development Goals? Consultado em dezembro 29, 2014, em <http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview/>

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs* (pp.26-28). Adopté par le Forum Mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal. Consultado em outubro 30, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2010a). *CapEFA Programme: "Mainstreaming of Cross-Cutting Issues in the Curriculum of Schools and Teacher Training Institutions in Angola"*. Workshop to develop national guidelines. Consultado em janeiro 3, 2014, em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/News/2010/AngolaCapEFA\\_2010\\_ConceptNote\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/News/2010/AngolaCapEFA_2010_ConceptNote_Agenda_EN.pdf)

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2010b). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante. Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*. Consultado em janeiro 5, 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190129f.pdf>

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2014). *Perfil do país EPT – Angola*. Consultado em janeiro 3, 2018, em <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/FicheEPTAngola.pdf>

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO) (2017). *The status of adult learning and education in sub-Saharan Africa. Regional Report*. Consultado em janeiro 3, 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259720E.pdf>

University of Wisconsin-Madison (2017). *Master's program handbook 2016-2017*. Consultado em janeiro 18, 2014, em <https://counselingpsych.education.wisc.edu/docs/WebDispenser/counseling-psychology-documents/master's-handbook-2016-2017.pdf?sfvrsn=0>

Vesterinen, O.; Toom, A. & Krokfors, L. (2014) From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5): 618-633. Consultado em setembro 18, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2014.900028>

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In *Pedagogy for autonomy and English learning: proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy*, 1, Braga, 2001. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Consultado em setembro 24, 2018, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/478/1/FlaviaVieira.pdf>

Vieira, F. (2003). Addressing Constraints on Autonomy in School Contexts: Lessons from Working with Teachers. In D. Palfreyman & Richard C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (pp.220-239) Houndmills: Palgrave.

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GTPA). In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (Eds.), *Pedagogia para a autonomia - Resistir e agir estrategicamente* (pp.9-19). Actas do 2º Encontro do GT-PA Braga: Universidade do Minho (CIEd), (CDRom).

Vieira, F. (2006). Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. *Cadernos 4*, 1-4. Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F. (2009). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1 (1), 32-75.
- Vieira, F. (2010a). No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME*, 8(2), 592-619.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docência Universitária*, 12(2), 23-39. Consultado em janeiro 4, 2018, em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845304.pdf>
- Vieira, F. (2017). Formação pós-graduada de professores: Construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. *Educar em Revista*, (63), 85-101.
- Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: Lessons from experience and research in Portugal. In T. A. Barwani, M. A. Flores, & D. Imig (Eds.), *Leading change in teacher education. Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Milton Park: Routledge.
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M. & Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária - Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em janeiro 4, 2018, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25843/1/FVieira\\_et\\_al\\_2002\\_Concepcoes\\_Pedagogia\\_Universitaria.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25843/1/FVieira_et_al_2002_Concepcoes_Pedagogia_Universitaria.pdf)
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP – 1*. Consultado em outubro 28, 2014, em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf)
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª Ed). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. Consultado em setembro 25, 2017, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Vozniak, L., Mesquita, I. & Batista, P. (2016). A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, 41(2), 281-296. Consultado em outubro 30, 2018, em <http://www.redalyc.org/html/1171/117146405002/>



Wafunga, H. (2017). *Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de escolas do I Ciclo do Ensino Secundário da Cidade de Benguela – Angola*. Dissertação de Doutoramento, Universidad de Granada, Granada, Espanha. Consultado em setembro 18, 2018, em <https://hera.ugr.es/tesisugr/26768604.pdf>

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

Waite, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. Moreira et al. (Eds.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD ROM).

Wesmer, J. & Woods, A. (2003). Mentoring: Professional development through reflection. *The Teacher Educator*, 39(1), 64-76. Consultado em outubro 8, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08878730309555330>

White, S. & Forgasz, R. (2016). The practicum: the place of experience. In J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education 1*, pp.231-266. Singapore: Springer.

White, S. (2009) Articulation and re-articulation: development of a model for providing quality feedback to pre-service teachers on practicum, *Journal of Education for Teaching*. 35(2), 123-132. Consultado em setembro 25, 2018, em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02607470902770914?needAccess=true>

Wilson, S., Floden, R. and Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research. Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Washington: University of Washington. Consultado em setembro 18, 2018, em <http://depts.washington.edu/ctpmail/about/study/14.shtml>.

World Bank (2009). *Student assessment. SABER: Angola Country Report*. Consultado em janeiro 3, 2018, em <http://documents.worldbank.org/curated/en/921701468204832979/SABER-student-assessment-country-report-Angola-2009>

World Bank (2018). *Poverty: overview*. Consultado em abril 23, 2018, em <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview>

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª Edição). Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 34, 3-9. Consultado em abril 23, 2018, em [https://www.researchgate.net/publication/275423698\\_Alternative\\_Paradigms\\_of\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education)

Zeichner, K. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554. Consultado em janeiro 3, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Zeichner, K. (2009). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5(3), 479-503. Consultado em janeiro 17, 2018, em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>

Zeichner, K. & Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In S. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre and K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 269–289). New York: Routledge.

## **Legislação**

Assembleia Nacional, República de Angola (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola. Consultado em 13/12/2017, disponível em [http://welvitchia.com/SESA\\_files/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf)

Assembleia Nacional, República de Angola (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei 17/16 de 7 de Outubro. Diário da República n.º 170. I Série. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola. Consultado em 16/01/2018, disponível em <http://www.parlamento.ao/documents/91849/136379/LEI+N.%C2%BA+17-16%2C+LEI+DE+BASES+DO+SISTEMA+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+E+ENSINO.pdf>

DP 109/11 de 26 de Maio de 2011 - Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

**Site** Escola da Ponte (2018): <http://www.escoladaponte.pt/novo/>



**ANEXOS**



## Anexo I Questionário – Versão para Professores Acompanhantes

### Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio (versão para professores acompanhantes do estágio da EFP)

Este questionário insere-se num estudo realizado no âmbito de uma **tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho**, no qual se pretende **caracterizar percepções dos intervenientes no estágio pedagógico sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas.**

O estudo abrange professores acompanhantes e professores estagiários da Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba do Namibe, bem como os professores tutores das escolas de aplicação da província.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada.

A investigadora responsável: Mestre Inês Monteiro  
A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

#### A. Perfil académico e profissional

<b>1. Idade:</b> 20-25 ___ 26-35 ___ 36-45 ___ 46-55 ___ + de 55 ___	<b>2. Sexo:</b> F ___ M ___	<b>3. Experiência de supervisão do estágio:</b> É o 1º ano ___ 2-3 anos ___ 4-5 anos ___ + de 5 anos ___
--	--------------------------------	---

#### 4. Assinale (x) a especialidade em que acompanha o estágio da EFP.

Educação Física ___	Biologia-Química ___	Matemática-Física ___
Educação Visual e Plástica ___	Língua Portuguesa ___	

#### 5. Em média, quantos estagiários acompanha por ano? \_\_\_ Quantos acompanha este ano? \_\_\_

#### 6. Assinale (x) o seu grau académico e indique as áreas de especialidade. Acrescente outra formação.

Licenciatura \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_  
Mestrado \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_  
Doutoramento \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_  
Outra formação: \_\_\_\_\_

#### 7. Relativamente à sua atividade docente, indique:

7.1 Número de anos de serviço na Escola de Formação de Professores? \_\_\_

7.2 Especialidade(s) em que lecciona: \_\_\_\_\_

7.3 Número aproximado de alunos que tem este ano: \_\_\_

8. Indique outros cargos profissionais que desempenha ou já desempenhou: \_\_\_\_\_

9. Fez alguma formação relacionada com a supervisão pedagógica? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

9.1 Se respondeu Sim, indique qual foi: \_\_\_\_\_

10. Tem outra actividade profissional fora da EFP? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

10.1 Se respondeu Sim, indique qual é: \_\_\_\_\_

## B. Finalidades e actividades da supervisão de estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Quais <u>devem ser</u> as finalidades da supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Avaliar o desempenho dos estagiários				
b. Ajudar os estagiários a analisar a prática pedagógica				
c. Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
d. Integrar os estagiários na cultura da escola				
e. Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários				
f. Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos				
g. Ajudar os estagiários a desenvolver o seu próprio estilo de ensino				
h. Promover a autonomia profissional dos estagiários				
<b>2. Das finalidades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão de estágio dos professores acompanhantes e tutores nas especialidades da EFP:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____				
3. Que <u>actividades deve incluir</u> a supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores				
b. Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens				
c. Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)				
d. Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (auto-avaliação)				
e. Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico				
<b>4. Das actividades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão de estágio dos professores acompanhantes e tutores nas especialidades da EFP:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____				

## C. Perfil dos professores acompanhantes e professores tutores

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que características <u>devem ter os professores acompanhantes e tutores que fazem supervisão de estágio?</u>	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Gosto pelo ensino				
b. Espírito de reflexão				
c. Capacidade de diálogo, colaboração e apoio				
d. Capacidade de planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem				
e. Capacidade de identificar e resolver problemas				
f. Capacidade de observar e interpretar dados da observação de aulas				
g. Capacidade de auxiliar na construção de materiais de ensino-aprendizagem				
h. Abertura à inovação				
i. Espírito de auto-formação e desenvolvimento profissional				
j. Conhecimentos científicos da disciplina em que orientam				
k. Conhecimentos de didáctica da disciplina em que orientam				
l. Conhecimentos sobre a formação e a supervisão				
m. Capacidade de relacionamento e resolução de conflitos				
n. Capacidade de avaliar de forma justa				
<b>2. Das características referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> no perfil dos professores acompanhantes e tutores das especialidades da EFP:</b>				
a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____ i.____ j.____ k.____ l.____ m.____ n.____				

## D. Práticas educativas nas escolas

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. O que contribui para a qualidade das práticas educativas?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Selecção de conteúdos relevantes				
b. Exposição clara dos conteúdos				
c. Boa gestão do tempo e espaço da aula				
d. Actividades e materiais adequados ao nível dos alunos				
e. Actividades e materiais adequados aos interesses dos alunos				
f. Apoio aos alunos na aprendizagem				
g. Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos				
h. Promoção da capacidade de auto-avaliação dos alunos				
i. Promoção de valores de cidadania nos alunos				
j. Avaliações justas das aprendizagens dos alunos				
k. Avaliação e melhoria do ensino pelo professor				
<b>2. Dos aspectos referidos, assinale (x) os que são <u>mais trabalhados/ discutidos</u> no planeamento, observação e análise de aulas, entre os estagiários e os professores acompanhantes e tutores das especialidades da EFP:</b>				
a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____ i.____ j.____ k.____				



## E. Competências profissionais a desenvolver no estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que competências profissionais <u>devem</u> desenvolver os estagiários?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Capacidade de analisar e gerir o programa da disciplina				
b. Capacidade de analisar e usar o manual escolar da disciplina				
c. Capacidade de planificar unidades didáticas/aulas				
d. Capacidade de explorar novas metodologias				
e. Capacidade de adaptar e construir materiais didáticos				
f. Capacidade de comunicar com os alunos e promover a participação				
g. Capacidade de manter a disciplina em sala de aula/campo				
h. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos				
i. Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza				
j. Capacidade de reflectir sobre a prática				
k. Capacidade de reajustar/innovar a prática				
l. Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores				
<b>2. Das competências acima referidas, assinale (x) as que mais são desenvolvidas no estágio das especialidades da EFP:</b>				
a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___ f. ___ g. ___ h. ___ i. ___ j. ___ k. ___ l. ___				

## F. Problemas do estágio

Assinale (x) apenas os problemas que considera **graves**.

Quais os problemas que <u>mais</u> afectam negativamente a qualidade do estágio pedagógico na EFP?	
a. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	
b. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didático	
c. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação	
d. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e o funcionamento das escolas	
e. Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	
f. Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	
g. Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	
h. Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	
i. Turmas com excessivo número de alunos	
j. Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	
k. Alunos muito desmotivados para aprender	
l. Alunos muito indisciplinados	
m. Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola de aplicação	
n. Falta de acolhimento/ integração dos estagiários por parte da escola de aplicação	
o. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de supervisão	
p. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de supervisão	
q. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de ensino inovadoras	
r. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino inovadoras	

<b>s.</b> Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das existentes nas escolas de aplicação	
<b>t.</b> Falta de coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes e os professores tutores	
<b>u.</b> Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada professor acompanhante	
<b>v.</b> Número insuficiente de ciclos de planeamento, observação e análise de aulas	
<b>w.</b> Apoio insuficiente à reflexão e reformulação das práticas	
<b>x</b> Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	
<b>Outros problemas graves (indique quais):</b>	

<b>G. Medidas para melhorar a qualidade da supervisão no estágio</b>
<b>Que medidas podem melhorar a qualidade da supervisão do estágio pedagógico da EFP? Indique um máximo de 4 sugestões a implementar no futuro:</b>
1.
2.
3.
4.

<b>H. Como avalia a sua experiência de supervisão de estágio?</b>
Assinale com um círculo o ponto da escala que melhor corresponde à sua avaliação.
<b>Extremamente Negativa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Extremamente Positiva</b>

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo II Questionário – Versão para Professores Tutores

### Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio (versão para professores tutores do estágio da EFP)

Este questionário insere-se num estudo realizado no âmbito de uma **tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho**, no qual se pretende **caracterizar percepções dos intervenientes no estágio pedagógico sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas.**

O estudo abrange professores acompanhantes e professores estagiários da Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba do Namibe, bem como os professores tutores das escolas de aplicação da província.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada.

A investigadora responsável: Mestre Inês Monteiro  
A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

#### A. Perfil académico e profissional

<b>1. Idade:</b> 20-25 ___ 26-35 ___ 36-45 ___ 46-55 ___ + de 55 ___	<b>2. Sexo:</b> F ___ M ___	<b>3. Experiência de supervisão do estágio:</b> É o 1º ano ___ 2-3 anos ___ 4-5 anos ___ + de 5 anos ___
--	--------------------------------	---

#### 4. Assinale (x) a especialidade em que acompanha o estágio da EFP.

Educação Física ___	Biologia-Química ___	Matemática-Física ___
Educação Visual e Plástica ___	Língua Portuguesa ___	

#### 5. Quantos estagiários acompanha este ano? \_\_\_

#### 6. Assinale (x) o seu grau académico e indique as áreas de especialidade. Acrescente outra formação.

Licenciatura \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Outra formação: \_\_\_\_\_

#### 7. Relativamente à sua atividade docente, indique:

7.1 Número de anos de serviço como professor(a)? \_\_\_

7.2 Disciplina(s) que lecciona: \_\_\_\_\_

7.3 Número aproximado de alunos que tem este ano: \_\_\_

8. Indique outros cargos profissionais que desempenha ou já desempenhou: \_\_\_\_\_

9. Fez alguma formação relacionada com a supervisão pedagógica? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

9.1 Se respondeu Sim, indique qual foi: \_\_\_\_\_

10. Tem outra actividade profissional fora da escola onde acompanha o estágio? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

10.1 Se respondeu Sim, indique qual é: \_\_\_\_\_

## B. Finalidades e actividades da supervisão de estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Quais <u>devem</u> ser as finalidades da supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Avaliar o desempenho dos estagiários				
b. Ajudar os estagiários a analisar a prática pedagógica				
c. Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
d. Integrar os estagiários na cultura da escola				
e. Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários				
f. Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos				
g. Ajudar os estagiários a desenvolver o seu próprio estilo de ensino				
h. Promover a autonomia profissional dos estagiários				
<b>2. Das finalidades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão de estágio dos professores acompanhantes e tutores nas especialidades da EFP:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____				
3. Que actividades <u>deve</u> incluir a supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores				
b. Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens				
c. Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)				
d. Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação ativa (auto-avaliação)				
e. Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico				
<b>4. Das actividades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão de estágio dos professores acompanhantes e tutores nas especialidades da EFP:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____				

## C. Perfil dos professores acompanhantes e professores tutores

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que características <u>devem ter</u> os professores acompanhantes e tutores que fazem supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Gosto pelo ensino				
b. Espírito de reflexão				
c. Capacidade de diálogo, colaboração e apoio				
d. Capacidade de planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem				
e. Capacidade de identificar e resolver problemas				
f. Capacidade de observar e interpretar dados da observação de aulas				
g. Capacidade de auxiliar na construção de materiais de ensino-aprendizagem				
h. Abertura à inovação				
i. Espírito de auto-formação e desenvolvimento profissional				
j. Conhecimentos científicos da disciplina em que orientam				
k. Conhecimentos de didáctica da disciplina em que orientam				
l. Conhecimentos sobre a formação e a supervisão				
m. Capacidade de relacionamento e resolução de conflitos				
n. Capacidade de avaliar de forma justa				
<b>2. Das características referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> no perfil dos professores acompanhantes e tutores das especialidades da EFP:</b>				
a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___ f. ___ g. ___ h. ___ i. ___ j. ___ k. ___ l. ___ m. ___ n. ___				

## D. Práticas educativas nas escolas

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. O que contribui para a qualidade das práticas educativas?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Selecção de conteúdos relevantes				
b. Exposição clara dos conteúdos				
c. Boa gestão do tempo e espaço da aula				
d. Actividades e materiais adequados ao nível dos alunos				
e. Actividades e materiais adequados aos interesses dos alunos				
f. Apoio aos alunos na aprendizagem				
g. Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos				
h. Promoção da capacidade de auto-avaliação dos alunos				
i. Promoção de valores de cidadania nos alunos				
j. Avaliações justas das aprendizagens dos alunos				
k. Avaliação e melhoria do ensino pelo professor				
<b>2. Dos aspectos referidos, assinale (x) os que são <u>mais trabalhados / discutidos</u> no planeamento, observação e análise de aulas, entre os estagiários e os professores acompanhantes e tutores das especialidades da EFP:</b>				
a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___ f. ___ g. ___ h. ___ i. ___ j. ___ k. ___				

## E. Competências profissionais a desenvolver no estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que competências profissionais <u>devem</u> desenvolver os estagiários?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Capacidade de analisar e gerir o programa da disciplina				
b. Capacidade de analisar e usar o manual escolar da disciplina				
c. Capacidade de planificar unidades didáticas/aulas				
d. Capacidade de explorar novas metodologias				
e. Capacidade de adaptar e construir materiais didáticos				
f. Capacidade de comunicar com os alunos e promover a participação				
g. Capacidade de manter a disciplina em sala de aula/campo				
h. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos				
i. Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza				
j. Capacidade de reflectir sobre a prática				
k. Capacidade de reajustar/innovar a prática				
l. Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores				
<b>2. Das competências acima referidas, assinale (x) as que mais são desenvolvidas no estágio das especialidades da EFP:</b>				
a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___ f. ___ g. ___ h. ___ i. ___ j. ___ k. ___ l. ___				

## F. Problemas do estágio

Assinale (x) apenas os problemas que considera **graves**.

Quais os problemas que <u>mais</u> afectam negativamente a qualidade do estágio pedagógico na EFP?	
a. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	
b. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didático	
c. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação	
d. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e o funcionamento das escolas	
e. Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	
f. Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	
g. Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	
h. Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	
i. Turmas com excessivo número de alunos	
j. Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	
k. Alunos muito desmotivados para aprender	
l. Alunos muito indisciplinados	
m. Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola de aplicação	
n. Falta de acolhimento/ integração dos estagiários por parte da escola de aplicação	
o. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de supervisão	
p. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de supervisão	
q. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de ensino inovadoras	

r. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino inovadoras	
s. Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das existentes nas escolas de aplicação	
t. Falta de coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes e os professores tutores	
u. Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada professor acompanhante	
v. Número insuficiente de ciclos de planeamento, observação e análise de aulas	
w. Apoio insuficiente à reflexão e reformulação das práticas	
x. Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	
<b>Outros problemas graves (indique quais):</b>	

<b>G. Medidas para melhorar a qualidade da supervisão no estágio</b>	
<b>Que medidas podem melhorar a qualidade da supervisão do estágio pedagógico da EFP? Indique um máximo de 4 sugestões a implementar no futuro:</b>	
1.	
2.	
3.	
4.	

<b>H. Como avalia a sua experiência de supervisão de estágio?</b>	
Assinale com um círculo o ponto da escala que melhor corresponde à sua avaliação.	
<p style="text-align: center;"><b>Extremamente Negativa</b>   <b>1</b>   <b>2</b>   <b>3</b>   <b>4</b>   <b>5</b>   <b>6</b>   <b>7</b>   <b>8</b>   <b>9</b>   <b>Extremamente Positiva</b></p>	

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo III Questionário – Versão para Professores Estagiários

### Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio (versão para professores estagiários)

Este questionário insere-se num estudo realizado no âmbito de uma **tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho**, no qual se pretende **caracterizar percepções dos intervenientes no estágio pedagógico sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas.**

O estudo abrange professores acompanhantes e professores estagiários da Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba do Namibe, bem como os professores tutores das escolas de aplicação da província.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada.

A investigadora responsável: Mestre Inês Monteiro  
A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

#### A. Perfil académico e profissional

1. Idade: \_\_\_\_ 2. Sexo: F \_\_\_\_ M \_\_\_\_ 3. Em que ano iniciou a sua especialidade na EFP? \_\_\_\_\_

4. Assinale (x) a especialidade que frequenta na EFP.

Educação Física ____	Biologia-Química ____	Matemática-Física ____
Educação Visual e Plástica ____	Língua Portuguesa ____	

5. Qual é a sua formação académica anterior a esta especialidade? Indique o(s) curso(s) concluídos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Já foi professor(a) antes do estágio? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se respondeu **Sim**  
indique:

6.1 Número de anos de serviço? \_\_\_\_

6.2 Níveis de ensino que leccionou: \_\_\_\_\_

6.3 Disciplinas que leccionou: \_\_\_\_\_

7. Teve outras actividades profissionais antes do estágio? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

7.1 Se respondeu **Sim**, indique quais foram: \_\_\_\_\_

8. Tem outra actividade profissional este ano, para além do estágio? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

8.1 Se respondeu **Sim**, indique qual é: \_\_\_\_\_



## B. Finalidades e actividades da supervisão de estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Quais <u>devem</u> ser as finalidades da supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Avaliar o desempenho dos estagiários				
b. Ajudar os estagiários a analisar a prática pedagógica				
c. Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
d. Integrar os estagiários na cultura da escola				
e. Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários				
f. Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos				
g. Ajudar os estagiários a desenvolver o seu próprio estilo de ensino				
h. Promover a autonomia profissional dos estagiários				
<b>2. Das finalidades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão que tem vivenciado:</b> a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___ f. ___ g. ___ h. ___				
3. Que actividades <u>deve</u> incluir a supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Ciclos de planeamento, observação e análise de aulas, com apoio dos professores acompanhantes e professores tutores				
b. Desenvolvimento de planos de inovação pedagógica, orientados para a resolução de problemas e a melhoria das aprendizagens				
c. Estratégias que fomentem a reflexão e a reformulação das práticas (guiões/grelhas de observação, diários de ensino, pesquisa...)				
d. Avaliação contínua formativa do desempenho e progresso dos estagiários, com a sua participação activa (auto-avaliação)				
e. Seminários para estagiários, professores acompanhantes e professores tutores, sobre temas de interesse pedagógico				
<b>4. Das actividades referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> nas práticas de supervisão que tem vivenciado:</b> a. ___ b. ___ c. ___ d. ___ e. ___				

## C. Perfil dos professores acompanhantes e professores tutores

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que características <u>devem ter</u> os professores acompanhantes e tutores que fazem supervisão de estágio?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Gosto pelo ensino				
b. Espírito de reflexão				
c. Capacidade de diálogo, colaboração e apoio				
d. Capacidade de planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem				
e. Capacidade de identificar e resolver problemas				
f. Capacidade de observar e interpretar dados da observação de aulas				
g. Capacidade de auxiliar na construção de materiais de ensino-aprendizagem				
h. Abertura à inovação				
i. Espírito de auto-formação e desenvolvimento profissional				
j. Conhecimentos científicos da disciplina em que orientam				
k. Conhecimentos de didáctica da disciplina em que orientam				
l. Conhecimentos sobre a formação e a supervisão				
m. Capacidade de relacionamento e resolução de conflitos				
n. Capacidade de avaliar de forma justa				
<b>2. Das características referidas, assinale (x) as que estão <u>mais presentes</u> no perfil dos professores que acompanham o seu estágio:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____ i.____ j.____ k.____ l.____ m.____ n.____				

## D. Práticas educativas nas escolas

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. O que contribui para a qualidade das práticas educativas?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Selecção de conteúdos relevantes				
b. Exposição clara dos conteúdos				
c. Boa gestão do tempo e espaço da aula				
d. Actividades e materiais adequados ao nível dos alunos				
e. Actividades e materiais adequados aos interesses dos alunos				
f. Apoio aos alunos na aprendizagem				
g. Promoção de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos				
h. Promoção da capacidade de auto-avaliação dos alunos				
i. Promoção de valores de cidadania nos alunos				
j. Avaliações justas das aprendizagens dos alunos				
k. Avaliação e melhoria do ensino pelo professor				
<b>2. Dos aspectos referidos, assinale (x) os que são <u>mais trabalhados/ discutidos</u> no planeamento, observação e análise de aulas, com os professores que acompanham o seu estágio:</b> a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____ i.____ j.____ k.____				

## E. Competências profissionais a desenvolver no estágio

Expresse a sua opinião (X) usando a seguinte escala:

**MI:** Muito Importante    **I:** Importante    **NI:** Nada Importante    **SO:** Sem Opinião

1. Que competências profissionais <u>devem</u> desenvolver os estagiários?	Escala			
	MI	I	NI	SO
a. Capacidade de analisar e gerir o programa da disciplina				
b. Capacidade de analisar e usar o manual escolar da disciplina				
c. Capacidade de planificar unidades didáticas/aulas				
d. Capacidade de explorar novas metodologias				
e. Capacidade de adaptar e construir materiais didáticos				
f. Capacidade de comunicar com os alunos e promover a participação				
g. Capacidade de manter a disciplina em sala de aula/campo				
h. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos				
i. Capacidade de agir em situações problemáticas, imprevistas ou de incerteza				
j. Capacidade de reflectir sobre a prática				
k. Capacidade de reajustar/innovar a prática				
l. Capacidade de trabalhar em grupo com outros colegas/professores				
<b>2. Das competências acima referidas, assinale (x) as que mais tem desenvolvido no seu estágio:</b>				
a.____ b.____ c.____ d.____ e.____ f.____ g.____ h.____ i.____ j.____ k.____ l.____				

## F. Problemas do estágio

Assinale (x) apenas os problemas que considera **graves**.

Quais os problemas que <u>mais</u> afectam negativamente a qualidade do estágio pedagógico na EFP?	
a. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	
b. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didáctico	
c. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação	
d. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e o funcionamento das escolas	
e. Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	
f. Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	
g. Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	
h. Poucos materiais pedagógico-didácticos de apoio ao ensino	
i. Turmas com excessivo número de alunos	
j. Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	
k. Alunos muito desmotivados para aprender	
l. Alunos muito indisciplinados	
m. Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola de aplicação	
n. Falta de acolhimento/ integração dos estagiários por parte da escola de aplicação	
o. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de supervisão	
p. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de supervisão	
q. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de ensino inovadoras	
r. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino inovadoras	

<b>s.</b> Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das existentes nas escolas de aplicação	
<b>t.</b> Falta de coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes e os professores tutores	
<b>u.</b> Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada professor acompanhante	
<b>v.</b> Número insuficiente de ciclos de planeamento, observação e análise de aulas	
<b>w.</b> Apoio insuficiente à reflexão e reformulação das práticas	
<b>x.</b> Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	
<b>Outros problemas graves (indique quais):</b>	

<b>G. Medidas para melhorar a qualidade da supervisão no estágio</b>
<b>Que medidas podem melhorar a qualidade da supervisão do estágio pedagógico da EFP? Indique um máximo de 4 sugestões a implementar no futuro:</b>
1.
2.
3.
4.

<b>H. Como avalia a sua experiência de estágio?</b>
Assinale com um círculo o ponto da escala que melhor corresponde à sua avaliação.
<b>Extremamente Negativa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Extremamente Positiva</b>

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo IV Questionário – Versão para Coordenadores de Curso/Disciplina

### Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio (Coordenadores de Curso/Especialidade que acompanham o estágio da EFP)

Este questionário insere-se num estudo de Doutoramento em Ciências da Educação, em curso na Universidade do Minho (Braga-Portugal), no qual se pretende **conhecer percepções dos intervenientes no estágio pedagógico sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas.**

O estudo envolveu a aplicação de um questionário a professores acompanhantes e professores estagiários da Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba do Namibe, bem como a professores tutores das escolas de aplicação da província, no âmbito de 9 Especialidades de formação de professores. O presente questionário visa conhecer as percepções dos Coordenadores de Curso e de Especialidade com funções de coordenação do estágio.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada.

A investigadora responsável: Mestre Inês Monteiro  
A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

### Perfil académico e profissional

**1. Idade:** 20-25 \_\_\_ 26-35 \_\_\_ 36-45 \_\_\_ 46-55 \_\_\_ + de 55 \_\_\_

**2. Sexo:**

F \_\_\_ M \_\_\_

**3. Assinale (x) os seus graus académicos e indique as áreas de especialidade. Acrescente outra formação.**

Licenciatura \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Outra formação: \_\_\_\_\_

**4. Se é coordenador de Curso, assinale (x) o Curso que coordena.**

Língua Portuguesa \_\_\_

Geografia-História \_\_\_

Matemática-Física \_\_\_

Inglês \_\_\_

Educação Física \_\_\_

Biologia-Química \_\_\_

Francês \_\_\_

Educação Visual e Plástica \_\_\_

**5. Se é coordenador de Especialidade, assinale (x) a Especialidade que coordena.**

Língua Portuguesa \_\_\_

Geografia \_\_\_

Biologia \_\_\_

Inglês \_\_\_

História \_\_\_

Química \_\_\_

Francês \_\_\_

Matemática \_\_\_

Educação Visual e Plástica \_\_\_

Educação Física \_\_\_

Física \_\_\_

**6. Experiência de coordenação do estágio pedagógico (como coordenador de Curso ou de Especialidade):**

É o 1º ano \_\_\_ 2-3 anos \_\_\_ 4-5 anos \_\_\_ + de 5 anos \_\_\_

**7. Experiência como professor acompanhante no estágio:**

É o 1º ano \_\_\_ 2-3 anos \_\_\_ 4-5 anos \_\_\_ + de 5 anos \_\_\_

**8. Fez alguma formação relacionada com a supervisão pedagógica? Sim \_\_\_ Não \_\_\_**

**8.1 Se respondeu Sim, indique qual foi:**

**Pense na sua experiência de coordenação do estágio pedagógico (enquanto coordenador de Curso ou de Especialidade) e responda, por favor, às seguintes questões:**

**1. Quais são as suas principais responsabilidades na coordenação do estágio pedagógico?**

**2. Por favor, indique as atividades que realizou ou ainda tenciona realizar este ano no âmbito da coordenação do estágio pedagógico (por ex., preparação de documentação para os professores tutores, reuniões com os professores acompanhantes e tutores, visitas às escolas de aplicação, etc.).**

**3. A coordenação do estágio pedagógico tem sido, para si, uma função fácil ou difícil de desempenhar? Porquê?**

**4. Que qualidades deve ter um bom coordenador do estágio pedagógico?**

**5. Quais são os principais problemas de funcionamento do estágio pedagógico do Curso/ Especialidade que coordena?**

**6. Que medidas têm sido tomadas para resolver esses problemas? Que outras medidas deveriam ser implementadas de futuro?**

**7. Em que medida considera que o regulamento de estágio tem sido importante para garantir a qualidade do funcionamento do estágio?**

## Anexo V Questionário – Versão para a Coordenadora da PSEP

### Questionário sobre Percepções da Supervisão em Estágio (Coordenadora Geral da PSEP)

Este questionário insere-se num estudo de Doutoramento em Ciências da Educação, em curso na Universidade do Minho (Braga-Portugal), no qual se pretende **conhecer percepções dos intervenientes no estágio pedagógico sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas.**

O estudo envolveu a aplicação de um questionário a professores acompanhantes e professores estagiários da Escola de Formação de Professores (EFP) Patrice Lumumba do Namibe, bem como a professores tutores das escolas de aplicação da província, no âmbito de 9 Especialidades de formação de professores. O presente questionário visa conhecer as percepções da Coordenadora Geral da disciplina de PSEP (Práticas Seminário e Estágio Pedagógico), que trabalha em parceria com a Subdirecção Pedagógica e Coordenadores da EFP.

As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada.

A investigadora responsável: Mestre Inês Monteiro

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

#### Perfil académico e profissional

**1. Idade:** 20-25 \_\_\_ 26-35 \_\_\_ 36-45 \_\_\_ 46-55 \_\_\_ + de 55 \_\_\_

**2. Assinale (x) os seus graus académicos e indique as áreas de especialidade. Acrescente outra formação.**

Licenciatura \_\_\_ Área: \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_ Área : \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_ Área : \_\_\_\_\_

Outra formação: \_\_\_\_\_

**3. Experiência de coordenação da disciplina de PSEP:**

É o 1º ano \_\_\_ 2-3 anos \_\_\_ 4-5 anos \_\_\_ + de 5 anos \_\_\_

**4. Experiência como professor acompanhante no estágio:**

É o 1º ano \_\_\_ 2-3 anos \_\_\_ 4-5 anos \_\_\_ + de 5 anos \_\_\_

**5. Fez alguma formação relacionada com a supervisão pedagógica? Sim \_\_\_ Não \_\_\_**

**5.1 Se respondeu Sim, indique qual foi:**

**Pense na sua experiência de coordenação da Prática Pedagógica (Prática Pedagógica I/II e Prática Pedagógica III e Estágio) e responda, por favor, às seguintes questões:**

**1.** Quais são as suas principais responsabilidades na coordenação da Prática Pedagógica?

**2.** Por favor, indique as atividades que realizou ou ainda tenciona realizar este ano no âmbito da coordenação da Prática Pedagógica (por ex., preparação de documentação, reuniões com os coordenadores de especialidade, visitas às escolas de aplicação, etc.).

**3.** A coordenação da Prática Pedagógica tem sido, para si, uma função fácil ou difícil de desempenhar? Porquê?

**4.** Que qualidades deve ter um bom coordenador da Prática Pedagógica?

**5.** Quais são os principais problemas de funcionamento da Prática Pedagógica?

**6.** Que medidas têm sido tomadas para resolver esses problemas? Que outras medidas deveriam ser implementadas de futuro?

**7.** Em que medida considera que o regulamento de estágio tem sido importante para garantir a qualidade do funcionamento do estágio?



## Anexo VI Carta à Direção da EFP –1ª Fase



Universidade do Minho  
Instituto da Educação

Ao Exmo. Msc. Florentino Domingos  
Director da Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba

Lubango, 22 de Maio de 2014

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados para Doutoramento em Ciências da Educação

Estimado Director,

Encontro-me a realizar uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho - Portugal, orientada pela Doutora Flávia Vieira, Professora Catedrática do Instituto de Educação dessa universidade. Pretende-se levar a cabo um estudo de caso na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, incidente no estágio pedagógico, o qual implica a recolha de dados por questionário e entrevista junto de professores acompanhantes, professores estagiários e professores tutores das escolas de aplicação da província do Namibe. Com base nas percepções dos vários intervenientes sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas, espera-se produzir conhecimento útil à compreensão e melhoria das práticas formativas e de supervisão.

Venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Exa. para proceder à recolha de dados, essencial à realização do estudo. As respostas dos participantes são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o anonimato de todos os intervenientes em todas as circunstâncias. Os resultados serão divulgados na instituição.

Grata pela atenção dispensada, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que Vossa Exa. considere importante.

Atenciosamente,

**A investigadora responsável:** Mestre Inês Monteiro

## Anexo VII Carta à Direção EFP – 2ª Fase



Universidade do Minho  
Instituto da Educação

Ao Exmo. Dr. Valério Arcanjo  
Director da Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba

Braga, 9 de Outubro de 2015

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados para Doutoramento em Ciências da Educação

Estimado Director,

Encontro-me a realizar uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho - Portugal, orientada pela Doutora Flávia Vieira, Professora Catedrática do Instituto de Educação dessa universidade. Pretende-se levar a cabo um estudo de caso na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, incidente no estágio pedagógico, o qual já implicou a recolha de dados por questionário junto de professores acompanhantes, professores estagiários e professores tutores das escolas de aplicação da província do Namibe em 2014. Com base nas percepções dos vários intervenientes sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas, espera-se produzir conhecimento útil à compreensão e melhoria das práticas formativas e de supervisão.

Entrando agora na segunda fase de recolha, venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Exa. para proceder à mesma, essencial à realização do estudo, aplicando um questionário aos Coordenadores de Curso/Especialidade que fazem o acompanhamento do estágio na EFP. As respostas dos participantes são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o anonimato de todos os intervenientes em todas as circunstâncias, e os resultados serão divulgados na instituição.

Grata pela atenção dispensada, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que Vossa Exa. considere importante.

Atenciosamente,

**A investigadora responsável:** Mestre Inês Monteiro

## Anexo VIII Carta à Direção Provincial da Educação



Universidade do Minho  
Instituto da Educação

Ao Exmo. Director Provincial da Educação Pacheco Francisco

Lubango, 15 de Setembro de 2014

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados para Doutoramento em Ciências da Educação e audiência com os professores tutores das Escolas de Aplicação do 1º ciclo.

Estimado Director,

Encontro-me a realizar uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho - Portugal, orientada pela Doutora Flávia Vieira, Professora Catedrática do Instituto de Educação dessa universidade. Pretende-se levar a cabo um estudo de caso na Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, incidente no estágio pedagógico, o qual implica a recolha de dados por questionário e entrevista junto de professores acompanhantes, professores estagiários e professores tutores das escolas de aplicação da província do Namibe. Com base nas percepções dos vários intervenientes sobre as funções da supervisão, o perfil do supervisor, o processo supervisivo e as práticas educativas nas escolas, espera-se produzir conhecimento útil à compreensão e melhoria das práticas formativas e de supervisão.

Venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Exa. para proceder à recolha de dados, essencial à realização do estudo. As respostas dos participantes são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o anonimato de todos os intervenientes em todas as circunstâncias. Os resultados serão divulgados na instituição.

Para que a recolha de dados referentes aos Professores Tutores das Escolas de Aplicação do 1º ciclo seja mais célere e eficaz, solicito a sua colaboração para uma convocatória dos mesmos professores.

Segundo informações da Escola de Formação de Professores Patrice Lumumba, são 18 as escolas de aplicação a acompanhar os estagiários, nomeadamente:

### Escolas de Aplicação a colaborar com a EFP

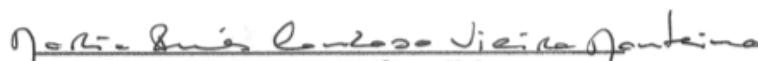
João Paulo II	1 de Junho
Say di Mingas	Jonh WESLEY
Maria de Lourdes	Emília de Almeida
Deolinda Rodrigues	1º de Maio
Dangerex	Agostinho Neto
Ekui kui	Pioneiro Zeca
Emilio Ngongo	Gabriel Kunhama
Anexa	11 de Novembro

pelo que gostaria de ter a possibilidade de convocá-las em 2 sessões distintas (8 escolas em casa sessão) onde estariam presentes todos os Professores Tutores que este ano lectivo acompanham o Estágio Pedagógico da EFP.

Grata pela atenção dispensada, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que Vossa Exa. considere importante.

Atenciosamente,

**A investigadora responsável:** Mestre Inês Monteiro



## Anexo IX: Problemas do estágio considerados graves

Problemas do estágio (considerados graves)	PA	PT	PE	Totais
	n=56	n=105	n=399	n=560
	%			
a. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível científico	71,4	60,0	60,2	61,3
b. Insuficiente preparação prévia dos estagiários ao nível pedagógico-didático	50,0	45,7	43,9	44,8
c. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre teorias de educação	28,6	31,4	36,1	34,5
d. Insuficiente preparação prévia dos estagiários sobre a organização e o funcionamento das escolas	33,9	40,0	32,8	34,3
e. Dificuldades de reflexão sobre as práticas por parte dos estagiários	46,4	40,0	41,6	41,8
f. Falta de motivação para o ensino por parte dos estagiários	50,0	53,3	49,1	50,0
g. Pouco tempo dos estagiários para se dedicarem ao estágio	41,1	45,7	47,6	46,6
h. Poucos materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino	66,1	60,0	63,9	63,4
i. Turmas com excessivo número de alunos	62,5	38,1	53,6	51,6
j. Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem	50,0	46,7	55,4	53,2
k. Alunos muito desmotivados para aprender	39,3	41,9	56,5	52,0
l. Alunos muito indisciplinados	33,9	50,5	57,1	53,6
m. Falta de reconhecimento de competências dos estagiários por parte da escola de aplicação	28,6	21,9	49,1	42,0
n. Falta de acolhimento/ integração dos estagiários por parte da escola de aplicação	32,1	20,0	39,3	35,0
o. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de supervisão	37,5	43,8	49,9	47,5
p. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de supervisão	71,4	54,3	55,6	57,0
q. Falta de formação dos professores acompanhantes sobre estratégias de ensino inovadoras	37,5	49,5	53,1	50,9
r. Falta de formação dos professores tutores sobre estratégias de ensino inovadoras	53,6	49,5	50,9	50,9
s. Metodologias de ensino recomendadas na EFP distintas das existentes nas escolas de aplicação	55,4	34,3	38,1	39,1
t. Falta de coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes e os professores tutores	42,9	54,3	63,4	59,6
u. Número elevado de professores estagiários atribuídos a cada professor acompanhante	60,7	41,9	50,6	50,0
v. Número insuficiente de ciclos de planeamento, observação e análise de aulas	26,8	30,5	30,6	30,2
w. Apoio insuficiente à reflexão e reformulação das práticas	21,4	34,3	35,8	34,1
x Práticas de avaliação pouco formativas e sem a participação dos estagiários	30,4	36,2	43,5	40,7

Áreas problemáticas do estágio	Medidas apresentadas pelos <u>Professores Estagiários</u>	
<b>Supervisores</b>		
Coordenação/comunicação entre a EFP e as escolas	<p><i>Início do estágio a tempo e horas</i></p> <p>Criação de um órgão supervisor dos professores acompanhantes e das escolas de aplicação</p> <p><i>Maior colaboração/comunicação entre a EFP e as escolas de aplicação (planos de aula)</i></p> <p>Maior contacto da EFP com as escolas de aplicação na partilha de dificuldades</p> <p><i>Maior comunicação entre professores, alunos e supervisores</i></p> <p>Não existir troca de tutores e acompanhantes no decorrer do estágio</p> <p>Presença dos professores acompanhantes nos momentos de avaliação dos estagiários</p>	<p>Maior comunicação entre professores acompanhantes e coordenação de disciplina com a escola de aplicação</p> <p>Unificar as ideias entre os intervenientes no estágio</p> <p>Redução do número de alunos por turma</p> <p>Maior rigor no decorrer do processo de estágio e no acompanhamento do estagiário</p> <p>Os professores acompanhantes deveriam ser os professores de metodologia</p> <p>Os professores de metodologias deviam exercer funções de supervisão</p> <p>Professores mais experientes a acompanhar o estágio</p>
Formação dos PA e PT	<p>Existência, a nível nacional, de métodos apropriados de ensino</p> <p>Abolição dos professores tutores não experientes</p> <p>Os professores tutores devem ter formação específica na área em que leccionam e supervisionam</p> <p><i>Maior preparação científica e pedagógica por parte dos supervisores</i></p> <p>Escolha de professores capacitados e disponíveis para acompanhar o estágio</p> <p>Formação dos professores acompanhantes</p> <p>Supervisores com maior domínio dos conteúdos</p> <p>Professores tutores com mais de 4 anos de agregação pedagógica</p>	<p>Tutores com mais competência</p> <p>Sensibilizar os professores acompanhantes quanto à importância do estágio</p> <p>Selecionar professores acompanhantes capacitados, interessados, competentes e que tenham interesse em acompanhar os estagiários</p> <p>Maior participação dos encontros das ZIP</p> <p>Os supervisores deveriam ter formação específica de supervisão</p> <p>Promover seminários para todos os supervisores para terem um pensamento lógico comum</p>
Condições de trabalho do PA	<p><i>Atribuição de estagiários a professores acompanhantes menos ocupados</i></p> <p>Mais tempo despendido pelo professor acompanhante com os seus estagiários</p>	Atribuição de menos estagiários aos professores acompanhantes
Avaliação	<p>Avaliação justa do professor acompanhante</p> <p>Avaliação dos professores tutores</p>	<p>Capacidade de avaliar os estagiários de forma justa</p> <p>Maior sintonia entre os supervisores em relação à avaliação do estagiário</p>
Conduta	<p>Diminuição da ausência dos professores acompanhantes</p> <p><i>Maior responsabilidade e experiência por parte dos tutores e acompanhantes</i></p> <p>Transparência pedagógica</p> <p>Evitar a corrupção</p> <p>O tutor não deve deixar o estagiário sozinho na sala de aula</p> <p>Maior colaboração, humildade e generosidade por parte dos supervisores</p>	<p>Os professores tutores não considerarem os estagiários como adversários</p> <p>Maior pontualidade dos professores acompanhantes</p> <p>Maior dedicação dos estagiários e dos professores</p> <p>Mais dedicação por parte da coordenação de educação física</p> <p>Maior compreensão para com os erros dos estagiários</p>

<b>Áreas problemáticas do estágio</b>		<b>Medidas apresentadas pelos <u>Professores Acompanhantes</u></b>
<b>Escolas</b>		
Recursos	<p>Maior formação dos tutores e gestores das escolas de aplicação</p> <p>Melhores instalações para as práticas desportivas</p> <p>Disponibilizar mais materiais pedagógico-didáticos de apoio ao ensino dos estagiários/alunos</p>	<p>Melhor seleção das escolas de aplicação</p> <p>Redução do número de alunos por turmas nas aulas de Educação Física</p>
Alunos	<p>Aumentar o número de aulas simuladas antes do estágio nas escolas de aplicação</p> <p>Reflexão conjunta entre professores acompanhantes e estagiários sobre os programas das classes a leccionar no ano de estágio (nas aulas de metodologia)</p>	<p>Mais interação dos professores com os alunos com vista a melhorar o nível de conhecimento</p>
Reconhecimento dos estagiários	<p>Maior valorização dos estagiários por parte das escolas de aplicação</p>	<p>Aceitação das inovações trazidas pelos estagiários nas escolas de aplicação</p>
<b>Estagiários</b>		
Preparação para o estágio	<p>Mais formação contínua e de inovação para os professores estagiários</p> <p>As aulas da especialidade da 13ª classe devem ser uma revisão da 7ª, 8ª e 9ª classes</p>	<p>Formar os estagiários e desenvolver a capacidade de trabalhar em autonomia</p> <p>Maior e melhor formação do estagiário durante a formação na EFP</p>
Motivação	<p>Transporte de apoio para os alunos e para os professores</p> <p>Inserir os melhores estagiários nas escolas como 1º emprego</p> <p>Colocar o estágio próximo da área de residência do aluno para facilitar a sua assiduidade</p>	<p>Motivação e integração dos estagiários no processo de estágio com vista a melhorar a sua entrega no processo de ensino-aprendizagem</p>
Tempo dedicado ao estágio	<p>Aumentar o tempo de estágio nas escolas de aplicação</p>	<p>Mais responsabilidade, pontualidade e assiduidade por parte dos estagiários</p>
Reflexão sobre as práticas	<p><i>Fazer refletir os estagiários sobre as suas práticas e propor soluções possíveis</i></p> <p>Orientar os estagiários na estruturação do relatório de estágio</p> <p>Maior reflexão sobre as práticas e sobre o perfil do aluno formado na EFP</p>	<p>Maior proximidade entre tutor e estagiário para a resolução de problemas</p> <p>Maior respeito dos estagiários pelas práticas de estágio (criar estratégias)</p>

Áreas problemáticas do estágio Supervisores	Medidas apresentadas pelos <b>Professores Acompanhantes</b>	
Coordenação/comunicação entre a EFP e as escolas	<p>Comunicação/interação deve ser maior e melhor entre os intervenientes do estágio</p> <p>Distribuição atempada dos estagiários pelas escolas de aplicação</p> <p>Maior comunicação/coordenação entre a EFP e as escolas de aplicação no que respeita ao envio das listas dos estagiários, calendarização das atividades do estágio, reuniões, etc.</p> <p>Trabalhar com o estagiário antes deste ir para o terreno</p> <p>Conexão entre escolas de aplicação e EFP no que tange às metodologias</p> <p>Correspondência entre as metodologias usadas pelos professores acompanhantes e tutores</p>	<p>Criar um grupo de professores que podiam apenas dedicar-se às práticas pedagógicas</p> <p>Encaminhar o regulamento de estágio para a escola de aplicação com antecedência</p> <p>Menor número de estagiários por escolas e por professor</p> <p>Uniformização dos planos de aula a serem utilizados nas escolas de aplicação</p> <p>Formação dos intervenientes do estágio para uniformização das linguagens</p> <p>Planificação conjunta das atividades do estágio por parte dos tutores, acompanhantes e estagiários</p>
Formação dos PA e PT	<p>Reunião entre professores acompanhantes e tutores antes do início do estágio</p> <p><i>Formação de professores tutores e acompanhantes sobre estratégias de ensino inovadoras</i></p> <p>Mais seminários de capacitação para os professores tutores e acompanhantes</p> <p>Preparação científica dos supervisores de estágio</p> <p>Capacitação metodológica na área em questão dos professores acompanhantes e tutores</p> <p>Preparação pedagógico-didáctica dos supervisores de estágio</p>	<p>Atribuir estagiários apenas a tutores com competências científicas e pedagógicas</p> <p>Melhor seleção dos professores acompanhantes e tutores</p> <p>Evitar choques de horário entre a EFP e as escolas de aplicação</p> <p>Seminários contínuos dos professores acompanhantes e tutores na área de supervisão (estratégias)</p> <p>O professor tutor deve ter agregação pedagógica</p> <p>Os tutores devem ser professores formados no mínimo com o ensino médio correspondente à disciplina que leccionam</p>
Condições de trabalho do PA	<p>Menos sobrecarga para os professores acompanhantes</p> <p><i>Professores acompanhantes devem dedicar-se especificamente ao estágio</i></p> <p>Conhecer o professor tutor do nosso estagiário</p> <p>Mais profissionalismo por parte dos professores acompanhantes</p>	<p>O professor acompanhante deve ter no máximo 4 estagiários na mesma escola de aplicação</p> <p>Evitar que num único período o professor tenha que se deslocar para 2 escolas no espaço de 5 a 10 minutos</p>
Avaliação	<p>Maior aproximação entre professores tutores e acompanhantes no que se refere à discussão das práticas</p>	<p>Correção dos planos de aula pelos professores acompanhantes para evitar problemas durante a aula</p>
Conduta	<p>Evitar os atrasos dos professores tutores que assim atrasam o trabalho do estagiário</p> <p><i>Maior entrega e responsabilidade dos professores afectos ao processo de estágio</i></p> <p>Maior rigor no processo de ensino-aprendizagem na EFP</p>	<p>Incentivar os tutores a terem um espírito criativo para a leccionação dos conteúdos</p> <p>Maior espírito de auto-formação e desenvolvimento profissional</p> <p>Elogiar e motivar o estagiário nas suas atividades</p>



Áreas problemáticas do estágio	Medidas apresentadas pelos <u>Professores Tutores</u>	
<b>Supervisores</b>		
Coordenação/comunicação entre a EFP e as escolas	<p>A EFP deve selecionar professores para se dedicarem exclusivamente ao estágio</p> <p>Envio dos estagiários para as escolas de aplicação o mais cedo possível</p> <p>Maior comunicação entre os diferentes intervenientes no estágio</p> <p>Maior número de aulas assistidas pelo professor acompanhante</p> <p>Planos de aula unificados</p> <p>Supervisão dos professores acompanhantes</p> <p>Selecionar professores capacitados para fazer o devido acompanhamento dos estagiários</p> <p>Seleção dos professores mais experientes pela EFP (professores de metodologia)</p> <p>Acabar com as divergências em relação aos planos de aula das escolas de aplicação e em relação aos planos de aula da EFP</p>	<p>Deve existir mais interação entre os diferentes intervenientes no estágio no que diz respeito à inovação pedagógica e orientação para a resolução de problemas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Maior coordenação e comunicação entre os professores acompanhantes e tutores</p> <p>Os supervisores devem partilhar/utilizar as mesmas metodologias</p> <p>Preparação prévia dos estagiários e dos professores acompanhantes ao nível pedagógico-didático</p> <p>Reunir os intervenientes no estágio e as escolas no fim de cada trimestre para balanço e atualização de dados</p>
Formação dos PA e PT	<p>Formação aos supervisores de modo a uniformizar a linguagem</p> <p>Formação prévia para os professores tutores e acompanhantes antes do início do estágio</p> <p>Mais formação na área da Língua Portuguesa</p>	<p><i>Formação aos supervisores sobre estratégias de supervisão e estratégias de ensino inovadoras</i></p> <p>Todos os professores deviam ser formados na área de supervisão de estágio pelo menos num período mínimo de dois anos</p>
Condições de trabalho do PA	<p>Menos estagiários por cada supervisor/escola</p> <p><i>Os professores acompanhantes não devem leccionar</i></p>	<p>Subsídio para a supervisão de estágio</p>
Avaliação	<p>Maior rigor na avaliação do estagiário</p> <p>O supervisor deve ajudar ao máximo o estagiário a analisar as práticas pedagógicas na leccionação das aulas</p>	<p>Avaliação psicológica dos professores acompanhantes</p> <p>A classificação dos estagiários devia ser discutida entre os supervisores</p>
Conduta	<p>Maior pontualidade dos professores acompanhantes</p> <p><i>Os professores acompanhantes devem ser mais presentes e responsáveis</i></p> <p>Mais seriedade por parte dos professores acompanhantes</p> <p>Professores acompanhantes devem dar mais importância e atenção aos estagiários</p>	<p>Humildade por parte dos estagiários e dos professores tutores</p> <p>Professor acompanhante deve estar presente desde o início até ao fim do estágio</p> <p>Os tutores devem acompanhar sempre as aulas dos estagiários</p> <p>Os professores acompanhantes não devem abandonar a aula do estagiário que estão a avaliar</p>

<b>Áreas problemáticas do estágio</b>		<b>Medidas apresentadas pelos <u>Professores Tutores</u></b>
<b>Escolas</b>		
Recursos	Informar os professores antecipadamente que irão trabalhar com estagiários Improvisar os materiais na ausência de materiais originais Melhores condições materiais e das infra-estruturas para a prática desportiva	Criar mais materiais que sirvam de meios de ensino EFP com material e infraestruturas para formação dos estagiários Mais materiais didáticos disponíveis para os estagiários
Alunos	A EFP deve ter mais controlo sobre as faltas dos estagiários nas escolas de aplicação Maior rigor na seleção dos estagiários	Maior interação entre os alunos estagiários e os professores tutores Maior tempo de prática durante a formação dos estagiários
Reconhecimento dos estagiários		
<b>Estagiários</b>		
Preparação para o estágio	Incutir maior responsabilidade aos alunos Maior domínio dos conteúdos pelos estagiários Seminários pedagógicos para os estagiários	A EFP deve orientar os estagiários de forma clara em relação às tarefas que devem desempenhar nas escolas de aplicação
Motivação		
Tempo dedicado ao estágio	Alargamento do tempo de estágio	Pontualidade por parte dos estagiários
Reflexão sobre as práticas	<i>Maior participação dos professores acompanhantes nas reflexões às aulas dadas pelo estagiário</i>	Maior diálogo entre os professores tutores e os estagiários Mais instruções ao estagiário de como elaborar o relatório