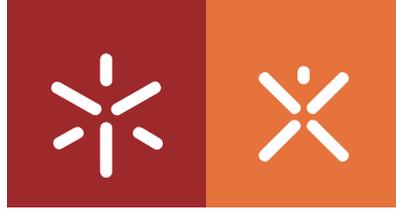




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Oswaldino Wilson Mweleyavo António

O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Osvaldino Wilson Mweleyavo António

**O papel do supervisor na formação inicial
de professores – Um estudo de caso numa
instituição de ensino superior em Angola**

Tese de Doutoramento
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-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

No final do percurso que conduziu a esta investigação, importa aqui deixar o meu reconhecimento a todas as entidades, singulares e/ou coletivas, sem as quais a realização deste trabalho não seria possível.

Acima de tudo e de todos, a Deus Todo-Poderoso, meu ponto de partida e de chegada pelo dom da vida e de toda minha ação.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, pelo profissionalismo, pelo seu incomparável exemplo como pessoa, professora, investigadora, amiga sempre presente, pela profunda sapiência e mestria com que me foi orientando e acompanhando a feitura do presente trabalho.

A todos os professores do doutoramento, e também ao pessoal da secretaria de doutoramento, pela formação, pelo apoio e pelo convívio. Aos colegas da turma de doutoramento, pela profunda e aberta amizade manifestada e por terem me integrado no ambiente de estudo, na amizade e no convívio.

À direção do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul, pelo apoio e incentivo desde o início do projeto; aos participantes do estudo, pela sua valiosa colaboração; um agradecimento também aos especialistas de Portugal e Angola que contribuíram para a validação de conteúdo de um dos instrumentos de investigação.

Aos Mestres Jorge Gonçalves, Jacob Cupata, Firmino Bueio, Neto e ao Dr. Pedro João (Pedrito), pelo apoio técnico-científico e aconselhamento que amavelmente me concederam e que muito me ajudou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos queridos irmãos cristãos de Braga, especialmente os Prs. Vitor e Leopold, Sr. Francisco, Marcel, pelo apoio, encorajamento e aconchego.

À dona Ana e ao casal Pedro e Stefany, pelo acolhimento, e que sempre fizeram com que me sentisse como alguém da família.

Por último, mas no fundo do coração, aos meus progenitores (Joaquim e Ana), agradeço o amor, força, as preocupações constantes, por partilharem comigo minhas angústias e incertezas; à minha querida esposa Arlete António, responsável pela realização desta investigação, pelo amor, compreensão, apoio, por ter desempenhado a dupla função durante longos períodos da minha ausência, e por ter partilhado momentos de angústia e satisfação na concretização desta investigação; aos meus filhos Kenivaldo, Kessiany e Kélcio, por lhes ter faltado nos momentos em que precisavam de mim, as minhas sinceras desculpas; aos meus irmãos Idelfonso, Alcídia e Telma, pela coragem, incentivo, apoio em todos os sentidos.

A TODOS, muito obrigado.

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.

**O papel do supervisor na formação inicial de professores –
Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola**

RESUMO

As práticas supervisivas determinam, em grande medida, a natureza e o impacto do estágio na formação inicial de professores, o que implica problematizar o papel do supervisor. Essa foi a finalidade central do presente estudo de caso, realizado no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul, da Universidade Katyavala Bwila (Angola). O estudo incidiu no papel dos supervisores da instituição, designados por “professores acompanhantes”, com os seguintes objetivos de investigação: (1) compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares; (2) compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares; (3) identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes; (4) identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes. O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo da investigação educacional e implicou o recurso ao inquérito por questionário e entrevista, envolvendo os professores acompanhantes de cinco cursos, alguns dos quais desempenhavam a função de coordenação do estágio, e o chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos. Os resultados refletem conceções de supervisão de orientação reflexiva e voltadas para a inovação pedagógica, embora sejam identificados constrangimentos à atuação supervisiva e sejam apontadas medidas de melhoria, com incidência nas condições de trabalho dos professores acompanhantes, na formação dos supervisores e na articulação ISCED-Escolas. Outras dificuldades resultam de uma tradição transmissiva no ensino, de condições precárias do trabalho pedagógico nas escolas e de lacunas na preparação prévia dos estagiários. O estudo realça a importância das vozes dos atores da supervisão como base da construção de um conhecimento situado que seja motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores em Angola.

Palavras-chave: Angola; estágio; formação inicial de professores; papel do supervisor; vivências da supervisão.

**The supervisor's role in initial teacher education –
A case study in a higher education institution in Angola**

ABSTRACT

Supervisory practices determine, to a large extent, the nature and impact of the practicum in initial teacher education, which implies problematizing the role of the supervisor. This was the central purpose of the present case study, carried out at the Higher Institute of Educational Sciences of Cuanza-Sul, of the Katyavala Bwila University (Angola). The study focused on the role of the institutional supervisors, known as 'accompanying professors', with the following research objectives: (1) to understand the supervisory experience of accompanying professors in relation to supervisory functions, supervisory activities, developing the student teachers' competences, developing supervisory skills, the supervisory process and teaching practices in schools; (2) to understand the nature of the accompanying teachers' supervisory strategies and their impact on the professional development of future teachers and on the innovation of school practices; (3) to identify difficulties and constraints in the supervisory action of accompanying teachers; (4) to identify measures to improve the supervisory action of accompanying teachers. The study fits into an interpretative paradigm of educational research, entailing the use of a questionnaire and interviews, and the participation of the accompanying teachers of five programmes of the institution, some of which coordinated the practicum, and the head of the Support Section for Pedagogical Practices and the Practicum. The results reflect conceptions of supervision with a reflective orientation and focused on pedagogical innovation. However, contextual constraints to supervisory practices are also identified, along with improvement measures, namely regarding the working conditions of accompanying teachers, the training of supervisors, and the articulation between the ISCED and Schools. Other difficulties result from a transmission-oriented tradition in teaching, precarious conditions of pedagogical work in schools, and gaps in the student teachers' prior preparation. The study highlights the importance of the voices of supervisory actors as the basis for the construction of situated knowledge that can instigate reflection and change, pointing out the need to expand discussion and research on pre-service teacher education in Angola.

Key words: Angola; initial teacher education; practicum; supervisor's role; supervisory experience.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO	5
1.1 Tendências e desafios da educação e da formação de professores	5
1.1.1 Perspetivas atuais da educação e da formação de professores	5
1.1.2 Competências profissionais e formação reflexiva de professores	16
1.2 A supervisão pedagógica no estágio de formação inicial de professores	25
1.2.1. Para uma supervisão reflexiva e dialógica	25
1.2.2 Papel do supervisor no estágio	32
1.3 A formação inicial de professores em Angola: circunstâncias, desafios e mudanças	36
CAPÍTULO 2	49
CONTEXTO DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
2.1 Contexto do estudo	49
2.2 Participantes do estudo	55
2.3 Tipo de estudo, objetivos e plano de investigação	57
2.4 Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de informação	59
2.5 Qualidade e limitações do estudo	64
CAPÍTULO 3	67
RESULTADOS DO ESTUDO: PERCEÇÕES DAS VIVÊNCIAS DA SUPERVISÃO	67
3.1 Funções da supervisão	68
3.2. Atividades de supervisão	77
3.3. Desenvolvimento de competências dos estagiários	84
3.4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão	91
3.5. Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria	95
3.6. Síntese de resultados	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
Anexos	130
Anexo I - Pedidos de autorização à direção do ISCED/CS	130
Anexo II - Questionário para professores acompanhantes	133
Anexo III - Guião de entrevista a professores acompanhantes	140
Anexo IV - Guião de entrevista ao coordenador de prática e estágio pedagógico	142
Anexo V - Guião de entrevista a chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos.....	144
Anexo VI - Grelha de análise das entrevistas aos Professores Acompanhantes	142
Anexo VII - Plano de estudos (exemplo)	161

LISTA DE ABREVIATURAS

- BIEF** Bureau d'Ingénierie en Education et Formation
- CBFD** Curso Básico de Formação Docente
- CBTE** Competence Based Teacher Education
- CUB** Centro Universitário de Benguela
- CMMAD** Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
- CNHC-EF** Comissão Nacional de Harmonização Curricular – Educação e Formação
- CE** Coordenador de Estágio
- CS** Chefe de Secção de Apoio as Práticas e Estágios
- E** Estagiário/s
- EA** Escolas de aplicação
- GMESCTI** Gabinete da Ministra do Ensino Superior, Ciências, Tecnologias e Inovação
- IMN** Instituto Médio Normal
- INACUA** Inquérito Nacional de Adequação Curriculares em Angola
- INEF** Instituto Normal de Educação Física
- INFAC** Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural
- INFQE** Instituto Nacional de Formação de Quadro da Educação
- INIDE** Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- ISCED/CS** Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul
- LBSE** Lei de Bases do Sistema de Educação
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PA** Professor/es Acompanhante/s
- PAC** Programa de Adequação Curricular
- PMFP** Plano Mestre de Formação de Professores
- PNFGPD** Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente
- PPEP** Programa de Prática e Estágio Pedagógico
- PT** Professor/es Tutor/es
- RGPEP** Regulamento Geral de Práticas e Estágios Pedagógico
- UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- ZIP** Zona de Intervenção Pedagógica

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1 Supervisão transformadora (Vieira, 2010a; Vieira & Moreira, 2011)	26
---	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 Nível de satisfação com a experiência de supervisão (PA)	105
---	-----

QUADROS

Quadro 1 Duas visões das competências profissionais (Cano, 2005)	17
Quadro 2 Núcleos de competências profissionais docente (Escudero, 2006)	20
Quadro 3 Papéis pedagógicos numa pedagogia para autonomia (Vieira, 2004; Vieira & Moreira, 2011)	24
Quadro 4 Agentes, objetos e quadro de referência da avaliação da supervisão (Vieira, 2010)	28
Quadro 5 Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011)	29
Quadro 6 Tarefas de ciclo de observação (Vieira & Moreira, 2011)	30
Quadro 7 Papéis dos supervisor numa pedagogia para a autonomia (Moreira, 2004)	34
Quadro 8 Estilos supervisivos (Glickman, 1985, in Alarcão & Tavares, 2003)	35
Quadro 9 Sistema de ensino de Angola (Lei nº17/16, Assembleia Nacional da República de Angola, 2016)	39
Quadro 10 Dados de caracterização do grupo de professores acompanhantes (n=20)	56
Quadro 11 Conteúdo e tipo de questões do questionário	60
Quadro 12 Foco das questões das entrevistas ao Coordenador de Estágio e ao Chefe de Secção	63
Quadro 13 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das funções da supervisão na sua atuação (médias)	68
Quadro 14 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as funções da supervisão: importância e dificuldades (n=20)	69

Quadro 15 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre constrangimento às funções da supervisão.....	70
Quadro 16 Características de um bom modelo de ensino e mudanças necessárias nas escolas (PA e CE)	72
Quadro 17 Importância da autonomia e constrangimentos ao seu desenvolvimento (PA).....	73
Quadro 18 Percepções dos PA sobre fatores que facilitam ou dificultam a avaliação do desempenho dos estagiários	75
Quadro 19 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das atividades de supervisão.....	78
Quadro 20 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre as atividades da supervisão: frequência e dificuldades (n=20).....	78
Quadro 21 Percepção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos às atividades da supervisão.....	79
Quadro 22 Atividades de supervisão em que participa o Professor Tutor da Escola	80
Quadro 23 Estratégias de apoio ao desenvolvimento de boas práticas (PA)	81
Quadro 24 Percepções dos PA sobre o grau de desenvolvimento de competências dos estagiários (médias).....	84
Quadro 25 Percepções dos PA sobre o desenvolvimento de competências: grau e dificuldades (n=20)	85
Quadro 26 Percepção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos ao desenvolvimento das competências dos estagiários.....	86
Quadro 27 Principais problemas dos estagiários, observação e investigação pedagógica (PA e CE) .	87
Quadro 28 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre o grau de desenvolvimento de capacidades de supervisão (médias).....	92
Quadro 29 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre o desenvolvimento de capacidades de supervisão: grau e dificuldades (n=20).....	93
Quadro 30 Percepção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos ao desenvolvimento de capacidades de supervisão	94
Quadro 31 Relevância dos problemas que afetam a atuação dos professores acompanhantes (n=20)	96
Quadro 32 Medidas propostas pelos Professores Acompanhantes	99
Quadro 33 Dificuldades resultantes da falta de preparação prévia dos estagiários	100

Quadro 34	Dificuldades resultantes da falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas	102
Quadro 35	Dificuldades resultantes da falta de formação em supervisão dos PA e PT	103
Quadro 36	Fatores de maior satisfação e insatisfação na atividade de supervisão	105
Quadro 37	Mudanças quanto ao modo de organização e funcionamento do estágio.....	107
Quadro 38	Condições mais e menos favoráveis a uma supervisão reflexiva, dialógica e inovadora.	110
Quadro 39	Principais medidas para a melhoria da supervisão	111

Nota: Nas citações e quadros ou figuras de autor, opta-se por usar o sistema ortográfico utilizado pelos autores, seguindo-se o atual acordo ortográfico no restante corpo do texto.

INTRODUÇÃO

As práticas supervisivas determinam, em grande medida, a natureza e o impacto do estágio na formação inicial de professores, o que implica problematizar o papel do supervisor. Essa foi a finalidade central do presente estudo, desenvolvido no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho.

O estudo foi realizado no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (ISCED/CS), no qual o investigador desempenha funções docentes. O ISCED/CS pertence ao subsistema de formação de Ensino Superior Pedagógico, dirigido a estudantes com a 13ª classe concluída e vocacionado para a formação de professores, habilitando os alunos para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. No 4º ano dos cursos, os alunos realizam estágios pedagógicos em diversas escolas, denominadas “escolas de aplicação”, onde são acompanhados por um professor titular das turmas em que o estágio é realizado, designado como “professor tutor”, sendo também supervisionados por um professor do Instituto, designado como “professor acompanhante”. O presente estudo incide nas percepções dos professores acompanhantes da instituição acerca da sua experiência de supervisão, pressupondo-se que essas percepções se relacionam com as suas concepções e práticas, influenciando de forma significativa os processos supervisivos. Foram também recolhidos os testemunhos de responsáveis pela gestão do estágio na instituição.

Como refere Freire (2001), o estágio desempenha um papel central enquanto espaço de construção de aprendizagens. Todavia, o processo de acompanhamento supervisivo das práticas pedagógicas nesta instituição tem conhecido muitos constrangimentos. Entre estes, destacam-se os seguintes: escassez de professores qualificados nas escolas; pouca ou nula formação em supervisão para quem exerce essa função nas escolas e na instituição de formação; processo supervisivo pouco consolidado; insuficiente coordenação entre as escolas e a instituição de formação. Estes constrangimentos podem ter reflexos na qualidade de formação dos estagiários. A supervisão nem sempre é vista como um processo global que visa o desenvolvimento qualitativo da escola, do professor e aluno (Alarcão & Tavares, 2003), importando repensar a noção de profissionalização do professor. De acordo com as vivências do investigador enquanto docente e supervisor de estágio, reconhece-se que o processo supervisivo na instituição em estudo parece propiciar ainda uma formação de natureza reprodutora e transmissiva, que visa sobretudo o desenvolvimento de competências técnicas, acreditando-se que uma mudança de paradigma, que pugne por um questionamento constante das práticas, pode

contribuir para uma formação mais reflexiva, transformadora e emancipatória, que tenha em vista uma educação mais humanista e democrática nas escolas (Vieira, 2010a).

A formação do professor deveria fomentar a investigação da prática. Para tal, a reflexão sobre o ensino constitui um eixo central das práticas formativas. Como afirmam Cardoso et al. (1996), os professores são autônomos na sua atividade quando são críticos em relação aos papéis que desempenham. Para as autoras, as práticas de supervisão terão de ser desenvolvidas no “sentido de fornecer ideias novas, sugestões, opiniões, que poderão então ser sujeitas ao julgamento do próprio professor” (Cardoso, et al. 1996, p. 83). Assim, o papel do supervisor passa necessariamente por desenvolver uma atitude reflexiva nos estagiários, através de estratégias que fomentem a análise e a renovação das práticas.

Formosinho et al. (2002) defendem que o desempenho profissional do professor depende em grande medida da formação inicial e contínua, o que implica conhecer as abordagens de formação desenvolvidas. Apesar da literatura especializada apontar no sentido de uma supervisão reflexiva, são diversos os constrangimentos ao seu desenvolvimento nos contextos da prática, importando compreender os fatores que afetam a qualidade da formação. Em Angola, apesar dos esforços que se têm verificado e da existência de normativos que apelam à melhoria da qualidade do ensino e da formação de professores, a produção de conhecimento nesta área é ainda muito reduzida. Existem, ainda assim, alguns estudos empíricos realizados em torno da formação inicial de professores, principalmente ao nível da supervisão pedagógica, cujos resultados parecem apontar algumas fragilidades importantes:

- No âmbito da formação inicial de professores, privilegia-se um modelo enciclopédico que enfatiza o conhecimento do conteúdo como o saber mais importante que o professor deve possuir (Cardoso, 2012);
- A localização da prática pedagógica (estágio) no final do curso faz com que as disciplinas da área da didática e as práticas pedagógicas se revelem pouco profícuas para o desenvolvimento das destrezas e atitudes referentes ao ensino (Chimuco, 2014);
- Verificam-se situações de ausência de estágios, lacunas na seleção de supervisores e excesso de estagiários para supervisionar (Cardoso, 2012);
- Observa-se uma falta de formação especializada dos supervisores no âmbito do seu papel e das estratégias de supervisão e de inovação pedagógica (Júnior, 2013; Monteiro & Vieira, 2015; Monteiro, 2019);

- Verifica-se alguma falta de coordenação entre as instituições de formação de professores e as escolas onde se realizam os estágios (Monteiro & Vieira, 2015, 2017; Monteiro, 2019).

Saliente-se que os problemas identificados nestas pesquisas também são apontados em estudos realizados noutros contextos onde a formação inicial assenta numa tradição baseada em modelos aplicacionistas, onde não existem projetos de formação consistentes no seio das instituições e onde o investimento na formação de supervisores é escasso. É consensual a nível da literatura internacional 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, implicando a coordenação intra/inter institucional e a negociação de saberes e procedimentos (Cohen et al., 2013; Lawson et al., 2015; Wilson et al., 2001; Zeichner, 2010b; Zeichner & Conklin, 2008).

As dificuldades observadas na supervisão de estágio no contexto do ISCED/CS, a escassez de investigação sobre o papel dos professores acompanhantes no contexto angolano, e, ainda, a necessidade de conhecer as perceções dos atores como base para futuras mudanças nesse contexto, foram as preocupações que deram origem ao presente estudo de caso. Uma das vias de investigação da supervisão tal como é concebida e praticada em contextos particulares de formação é o estudo das perceções dos atores da supervisão sobre o seu papel, os desafios que encontram e as estratégias que usam ou propõem na resolução de dificuldades. Este foi o tipo de estudo realizado, o qual partiu da seguinte questão geral de investigação:

Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?

Para responder a esta questão de orientação descritiva, foram definidos quatro objetivos:

1. Compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares;

2. Compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares;
3. Identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes;
4. Identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes.

Baseando-se na recolha e análise das percepções dos sujeitos, o estudo enquadra-se num paradigma naturalista ou interpretativo da investigação educacional. Na recolha de informação, recorreu-se ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada. Foi aplicado um questionário sobre o papel do professor acompanhante na supervisão de professores em estágio a todos os professores acompanhantes em funções em 2018 no âmbito de cinco cursos oferecidos no ISCED/CS, correspondentes às especialidades de Ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Matemática e Geografia. Quanto às entrevistas, foram realizadas posteriormente a alguns informantes-chave de modo a complementar os resultados do questionário: os professores acompanhantes mais experientes da instituição, que também desempenhavam funções de coordenação de práticas e estágios pedagógicos, e o chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos. A fim de elevar a credibilidade do estudo, foram triangulados os resultados do questionário e das entrevistas.

A tese encontra-se organizada em três capítulos principais, além da introdução, considerações finais, bibliografia e anexos. O Capítulo 1 é dedicado ao enquadramento teórico e contextual do estudo, apresentando tendências e desafios atuais da educação, da formação de professores e da supervisão pedagógica em contexto de 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 realizada, apresentando-se implicações e recomendações do estudo.

Acreditamos que o presente estudo poderá ser útil ao ISCED/CS e a outras instituições de formação de professores, contribuindo para problematizar e melhorar a qualidade do processo supervisivo em contexto de estágio. Apesar de os resultados se circunscreverem a um contexto específico e não serem generalizáveis, esperamos que se revelem importantes em contextos análogos no panorama de formação inicial de professores em Angola.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO

A capacidade dos sistemas educativos acompanharem um mundo em rápida transformação passa pela assunção de novos modelos de formação de professores e por (re)pensar os desafios inerentes ao papel do professor e do supervisor pedagógico – confrontando-os com novos deveres, exigências e funções, o que se repercute no desenvolvimento das suas competências e no modo como atuam. Assim, o enquadramento teórico do estudo centra-se em tendências e desafios da educação e da formação de professores (ponto 1.1), assim como da supervisão pedagógica no estágio da formação inicial de professores (ponto 1.2). Quanto ao seu enquadramento contextual, importa considerar circunstâncias, desafios e mudanças da formação inicial de professores em Angola, de modo a melhor compreender a relevância do estudo realizado (ponto 1.3).

1.1 Tendências e desafios da educação e da formação de professores

As constantes transformações ocorridas nos finais do século passado trouxeram grandes mudanças, não só no campo socioeconómico, político e cultural, mas também na ciência e na educação. Num contexto cada vez mais globalizado e marcado por lógicas de mercado, são muitas as vezes a questionar o posicionamento da educação e da formação de professores. Nesta secção, são abordadas algumas perspetivas atuais da educação e da formação de professores, fazendo-se também uma breve incursão histórica sobre a formação de professores em Angola e os principais desafios a ela inerentes. Embora alguns aspetos discutidos ultrapassem o âmbito mais restrito do estudo, considera-se importante referi-los para um enquadramento do mesmo, na medida em que as questões da qualidade dos processos supervisivos pressupõem sempre visões mais amplas da educação e da formação.

1.1.1 Perspetivas atuais da educação e da formação de professores

A partir do final do século XX e princípio do século XXI, assistiu-se na área da educação à consolidação do fenómeno da performatividade, cujo impacto na educação e na formação de professores tem sido objeto de discussões por vários especialistas. De acordo com Ball (2003, p. 216), a performatividade é definida como sendo

uma tecnologia, uma cultura e uma forma de regulação que emprega juízo, comparações e demonstrações como meios de incentivo, controlo, desgaste e mudanças – baseadas em recompensas e sanções (...). Os desempenhos (dos indivíduos ou das organizações) servem como medidas de produtividade ou rendimento, demonstrações de “qualidade”, “momentos” de promoção ou inspeção.

A eficiência e a eficácia tornaram-se questões-chave que devem ser monitorizadas, medidas e comparadas (Kelchtermans, 2009; Machado, 2016; Santomé, 2015). Com efeito, os decisores políticos desenvolveram uma série de tecnologias, ferramentas e procedimentos destinados à regulação do ensino – padrões, testes (standards), procedimentos de auditoria e métodos para a autoavaliação das escolas – de modo a servir uma lógica de performatividade. Assim, numa visão neoliberal da educação, assente num processo de formação orientado para os mercados competitivos, as escolas são mais avaliadas e responsabilizadas pelos resultados dos alunos do que pelos processos de ensino e de aprendizagem (Moreira, 2006). Os cidadãos tornaram-se consumidores dos produtos do mercado da educação e comportam-se como empresários, investindo tempo, dinheiro e energia com o objetivo de alcançar produtos de qualidade (Machado, 2016). Santomé afirma que este modelo está orientado “para preparar seres consumidores, mas não para serem capazes de imaginar e refletir sobre que modelos de sociedade são mais justos e respeitadores dos interesses coletivos” (Santomé, 2015, p. 52).

Assim, os currículos e processos de formação de professores estão organizados de maneira a responderem aos desafios colocados pela economia de mercado. Pacheco (2015) enfatiza essa articulação “quase perfeita” no que respeita à estruturação dos currículos, nos quais se destaca: a valorização de competências técnicas para o contexto de trabalho, a apropriação de tecnologias de informação e de comunicação, e a promoção de uma pedagogia de ação; um contexto de ensino mais marcado pelas questões técnicas do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional; a promoção de uma pedagogia centrada nos resultados, centrada nos conteúdos das disciplinas, na autoridade do professor e na avaliação sumativa.

Paraskeva (2015) chama a atenção para o facto de que as formas atuais de capitalismo e as suas políticas económicas e culturais impõem uma pedagogia de dominação e de violência baseada no pressuposto de que a cultura ocidental e eurocêntrica é superior em todas as suas formas. O autor defende uma teoria crítica multidimensional que interpele os problemas de exclusão social. Vilela (2017), por seu turno, defende uma rutura com sistemas educativos e de formação atuais marcados por políticas e práticas de prestação de contas (“accountability”) baseadas em lógicas performativas, gerencialistas e burocratizantes, geradoras de cada vez maiores desigualdades sociais. Kelchtermans

(2009) vai mais longe, ao advogar que a performatividade resulta de uma concepção reducionista de educação, desvirtuando o verdadeiro papel da educação e o significado de ser professor.

Face aos projetos socioeducativos neoliberais, surgem vozes por todos os cantos do mundo a apelarem para a rutura e inversão desta tendência e a clamarem por um projeto educativo/pedagógico contestatário, capaz de constituir-se numa alternativa viável ao projeto neoliberal: uma alternativa de orientação humanista e democrática, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social (ver, por exemplo, Freire; 2012; Machado, 2016; Moreira & Vieira, 2012; Moreira & Zeichner, 2014; Paraskeva, 2006; Ribeiro, 2017; Santomé, 2012; Vieira, 2010; Zeichner, 2010a, 2011, 2014). As questões sociais, políticas e humanas que afetam a sociedade atual requerem um questionamento dos problemas que a caracterizam, remetendo-nos para a dimensões da prática educativa e formativa como a justiça social, a sustentabilidade e a autonomia, e do modo como estes têm vindo a ser apropriados na educação e na formação de professores (Ribeiro, 2017).

Ribeiro (2017) refere que a assunção do conceito de justiça social no exercício da atividade docente cria condições para o sucesso de cada indivíduo, de forma diferenciada, no respeito pela heterogeneidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas. Ou seja, implica pensar a ação de educar como “um processo promotor de desenvolvimento das potencialidades e aptidões naturais latentes em cada indivíduo” (Ribeiro, 2017, p. 86). A mesma autora realça ainda que as práticas educativas e formativas subjacentes a esta visão se apresentam como processos capazes de elevar o sujeito como produtor de cultura integral e crítica, em vez de impôr uma cultura monolítica, dogmática, unidimensional e acrítica, conducente ao conformismo e à estagnação. Como defende Zeichner, a formação de professores para a justiça social implica repensar a importância da “preparação dos professores para o ensino de todos os alunos” (2014, p. 139), respeitando as características individuais de cada um. O autor destaca, entre outras, a dimensão social e política do ensino, e o papel preponderante dos professores na criação de oportunidades de vida para os seus alunos. Chama atenção para a importância do saber, saber fazer e saber ser que os futuros professores devem adquirir para que, de forma culturalmente responsável, possam ensinar na escola pública atual. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2017) defende que a formação de professores deve promover a construção de identidades profissionais atentas à problemática da justiça social, ou seja, uma profissionalidade eticamente justa e pedagogicamente competente na resposta às diferenças e às desigualdades sociais, que fomente “o respeito pelas diferenças entre grupos e entre indivíduos e a superação dialética das condições de opressão e de produção de desigualdade” (Pereira, 2017, p. 99). Estrela e Estrela (2001) salientam a importância do isomorfismo na formação de professor para a

justiça social, o que significa que os futuros professores experienciem relações humanizadas no contexto da própria formação.

Apesar de ser difícil negar a importância da formação de professores para a justiça social, existem dificuldades de operacionalização do conceito de justiça social em termos de políticas e práticas escolares (Cochran-Smith, Gleeson & Mitchel, 2010). Considerando essas dificuldades, Reynolds e Brown (2010) identificam quatro aspectos vitais a ter em conta na formação de professores para a justiça social: a articulação do currículo e da pedagogia; o entendimento de que a justiça social requer estratégias de curto e de longo prazo; a ideia de que os programas de formação inicial de professores devem ultrapassar o fosso entre o que se ensina nas aulas sobre justiça social e o que realmente acontece nas escolas e nas comunidades; e a consideração de que os professores devem pertencer ao mesmo tipo de população que os alunos que ensinam, devendo a população estudantil na formação inicial de professores representar a diversidade da população em geral.

Uma educação e formação de professores de tipo democrático e emancipatório passa também por encontrar estratégias educativas capazes de responder aos problemas de sustentabilidade que afetam a vida do planeta de forma multidimensional. Isto requer uma profunda compreensão dos sistemas económicos, sociais e ambientais, o reconhecimento da interrelação entre estes sistemas num mundo sustentável e o respeito pela diversidade numa sociedade complexa. Não podemos pensar numa sociedade sustentável sem fazer apelo a uma educação para a sustentabilidade. Vários organismos internacionais (UNESCO, ONU e outros) têm apelado aos governos no sentido de reorientarem as suas políticas educativas em direção ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2002; ONU, 2015), entendido como um “desenvolvimento capaz de satisfazer as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas próprias necessidades, assente em três pilares fundamentais: o social, económico e o ambiental” (CMMAD, 1991, p. 46). Para se cumprir com esse desiderato, as instituições de formação deviam proporcionar uma formação coerente com o seu papel de agentes de mudança para a construção de um modelo de cidadania democrática, a qual integra entre outras, a dimensão da sustentabilidade (Alarcão, Tavares, Mealha & Souza, 2018). Assim, a escola deve assumir uma posição holística e crítica face aos atuais modelos socioeconómicos, por forma a preparar os indivíduos para compreender o mundo e repensá-lo para adoção de modos de vida sustentável (Varela – Losada & Arias Correa, 2019). Trata-se, como refere Tilbury (2011), de um processo complexo que implica a aquisição de conhecimentos de tipo conceptual, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes, aptidões e formas de atuar em interação social, em colaboração e em diálogo. Para isso, é necessário um novo paradigma de

educação para sustentabilidade que, segundo Mckeown e Hopkins (2003), passa por uma reorientação da educação, exigindo o desenvolvimento de estratégias para ensinar literacia, competências, perspetivas e valores capazes de motivar e habilitar o cidadão a viver de forma sustentável e a participar numa sociedade democrática e emancipada. Para a concretização deste paradigma, são necessárias políticas e programas de formação de professores que: potenciem a inovação e a reflexão, buscando formas de orientar a aprendizagem para o desenvolvimento de competências (Cebrián & Junyent, 2015); preparem professores comprometidos com ação e a sustentabilidade, conscientes da necessidade de mudanças da nossa forma de vida e da importância de fomentar laços com a comunidade (Varela-Losada & Arias-Correa, 2019); reforcem a formação de professores de todos os ciclos através de ações no âmbito da formação inicial e contínua (Amadeu e Vasconcelos, 2015).

Entretanto, é importante ultrapassar algumas debilidades na formação de professores para a sustentabilidade que a literatura aponta, nomeadamente, conhecimentos limitados sobre questões de sustentabilidade nos programas e pouca abordagem de questões sociais, económicas e ambientais nas salas de aula, alegando-se falta de capacitação, tempo e recursos para as tratar (Eurydice, 2011; Foss & Ko (2019). Torna-se necessário superar estas lacunas para que a educação para o desenvolvimento sustentável possa contribuir para mudanças de valores e de atitudes, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e emancipada.

Um outro elemento associado a uma educação democrática e emancipatória é o conceito de autonomia e de pedagogia para a autonomia na educação (Freire, 2007; Giroux, 1988; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007; Vieira, 2010a). É uma pedagogia que se opõe à visão de que os professores são simples executores de conhecimentos ou programas previamente concebidos, que apela à consciência crítica dos professores e dos alunos, e que visa promover a autonomia de ambos. Embora o termo “autonomia” suscite várias interpretações na área da educação, assumimos a definição de autonomia (do aluno e do professor) proposta por Jiménez Raya et al. (2007, p. 2): “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social”. Da proposta destes autores, podemos destacar um aspeto essencial: a educação é entendida como um espaço para o desenvolvimento humano com vista a transformação social, sendo a autonomia uma das finalidades principais de uma educação democrática para uma sociedade democrática. Assim, os professores transformam-se em atores de mudanças, o que favorece a sua emancipação, promovendo igualmente a autonomia dos alunos, favorecendo a sua predisposição e capacidade para conjuntamente desafiar o status quo e lutarem

por melhores condições educacionais e sociais (Jiménez Raya et al., 2007). Os autores afirmam que, numa pedagogia para a autonomia, os alunos e os professores são consumidores críticos e produtores criativos do saber, cogestores dos processos de ensino e aprendizagem e parceiros na negociação pedagógica. Entretanto, como afirma Vieira (2010), o compromisso com a autonomia é determinado por vários fatores, entre os quais destaca a adoção de uma visão emancipatória do ensino e do papel do professor e do aluno na sociedade, a aceitação das incertezas e dificuldades inerentes a uma ação pedagógica inovadora, e uma posição crítica face aos constrangimentos encontrados. Vieira (2010) identifica alguns princípios de uma pedagogia para autonomia numa visão democrática da educação: integração de competências académicas e de aprendizagem nas abordagens de ensino; transparência perante os alunos acerca dos pressupostos, finalidades e estratégias de ensino; reflexão dos alunos sobre os processos de aprendizagem e aprendizagem autorregulada; experimentação, pelos alunos, de estratégias de aprendizagem diversificadas a ajustadas às suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem; negociação de sentidos e decisões com os alunos. A autora defende que estes princípios são essenciais para redefinir o papel pedagógico do professor e dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, crítica e autodirigida, assim como a aproximação do aluno ao saber disciplinar e ao processo de aprender. Isto implica que os professores adotem uma postura reflexiva, não só nas dimensões da ação pedagógica, como também através da compreensão crítica da educação e de uma conceção do ensino como atividade indagatória, na qual o professor constrói conhecimento através da reflexão sobre a experiência. Voltaremos à questão de uma educação para a autonomia na secção seguinte.

Os pressupostos até aqui apresentados apontam no sentido de adotarmos uma postura crítica face às práticas educativas e de formação de professores, explorando alternativas de orientação humanista e democrática. Contudo, são diversos os desafios da formação de professores. Sublinhamos aqui alguns dos que têm vindo a ser documentados na literatura, embora mais adiante voltemos a esta questão por referência ao contexto angolano.

Um dos desafios apontados prende-se com a questão dos contextos, da multiplicidade de fatores que exercem influência no processo de aprender a ensinar, e das diversas conceções de profissionalismo docente (Estola, Uitto, & Syrjälä, 2014; Flores, 2001; Flores & Day, 2006; Martin & Niklasson, 2014; Zeichner & Gore, 1990). É importante compreender que o processo de formação de professor é muitas vezes influenciado por representações e práticas trazidas de contexto escolar onde os futuros professores acompanharam e observaram a atuação dos seus professores e que, em muitos casos, são transportadas ou revividas durante a formação inicial e persistem na prática profissional (Lortie,

1975), constituindo um fator de resistência a mudanças no processo de torna-se professor. Estola, Uitto & Syrjälä, (2014) sublinham a importância de valorizar a influência das biografias, das experiências escolares e dos antigos professores no processo de formação de professores, recorrendo a narrativas, abordagens biográficas e outras estratégias para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores. É uma fase de intercâmbio de experiências com vista a apoiar e ajudar os futuros professores a tornarem-se bons professores, o que requer mudanças a nível pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de saberes sobre como ensinar ((Flores, 2014; Schepens, Aalterman & Vlerick, 2009). Zeichner e Gore (1990) reforçam esta ideia, afirmando que a influência socializadora da formação inicial não depende apenas da natureza do curso de formação, mas também das crenças e das perspetivas pessoais que os alunos trazem consigo e ainda das conceções de professor subjacentes aos cursos de formação, quer no currículo explícito, quer no currículo oculto. Flores (2014) vai ainda mais longe ao defender que importa perceber que visão de profissionalismo docente subjaz a um determinado programa de formação, na forma como o currículo está organizado e no modo como se valorizam e articulam as suas componentes, assim como perceber de que modo as práticas de formação dos formadores de professores influenciam ou contribuem para a formação do professor que se pretende formar.

O segundo desafio para a formação de professores no qual atentamos está relacionado com a questão do currículo da formação de professores, sobre a qual se têm levantado diversos questionamentos em relação à sua conceção, às suas componentes e articulação entre elas, ao modo como contribuem para a formação dos professores, à relação teoria-prática e, por último, à relação que deve existir entre o currículo e a visão de formação que se preconiza (Flores, 2014; Flores, 2017). Kansanen (2014) destaca três componentes usuais do currículo de formação de professores: estudos das ciências da educação; estudos ligados à área da especialidade e ao conhecimento pedagógico do conteúdo; e a prática de ensino ou estágio. Entretanto, o autor adverte que a chave do seu sucesso se encontra no modo como eles se estruturam e articulam. Alguns estudos mostram que, em muitos casos, predomina uma fragmentação do currículo e são os alunos, futuros professores, que têm de estabelecer conexões entre as diferentes as componentes da formação ao longo do curso (Flores, 2000; Flores, Vieira, & Ferreira, 2014).

O terceiro desafio tem a ver com a articulação entre a teoria e prática na formação de professores, constituindo um dos temas mais abordados na literatura (ver, por exemplo, Alarcão, 1996; Arnesson & Albisson, 2017; Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009; Flores, 2017; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Korthagen, 2010, 2016; Niklasson, 2014; Vieira, 2013). Trata-se, na verdade, de um dos aspetos mais

críticos dos programas de formação inicial (Elstad, 2010), sendo mesmo denominado por Korthagen (2010) como o principal desafio da formação de professores. O autor afirma que a falta de articulação entre teoria e prática se deve a um conjunto de fatores: a socialização profissional dos professores, que os conduzi a processos de adaptação e integração nas escolas; a complexidade do ensino e a multiplicidade de fatores que o influenciam; o processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação, que pode reforçar crenças e práticas interiorizadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar enquanto alunos; e questões de natureza epistemológica, ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal. Kansanen (2014), por sua vez, destaca a ausência de práticas de investigação pedagógica como principal razão da falta de articulação entre teoria e prática. Para contrariar esta tendência, sugere a integração da investigação nos programas de formação de professores em função de dois princípios integradores – iniciação da prática pedagógica o mais cedo possível e integração constante entre a prática pedagógica e a teoria educacional ao longo do curso. Esta questão prende-se o equilíbrio entre a formação na universidade e a formação na escola, com implicações nos modos de organização do estágio e na sua coerência e articulação com outras componentes do currículo (Kansanen (2014). Devido à sua complexidade, a desarticulação entre teoria e prática no processo de formação de professores parece ser um problema difícil de resolver, exigindo a elaboração cuidadosa de programas baseados numa visão de formação consistente, a construção de novas pedagogias de formação e um investimento na qualidade dos formadores (Korthagen, 2010). Muitos estudiosos sugerem a utilização de estratégias que propiciem a articulação entre a teoria e a prática, nomeadamente a análise de casos, o uso de narrativas profissionais e a investigação-ação (ver Alarcão, 1996; Roldão, 2008; Darling-Hammond, 2006; Moreira, 1996, 1997; Vieira, 2013, 2017; Vieira et al., 2010; Shulman, 1992).

O terceiro desafio refere-se à centralidade da prática de ensino na formação de professores, concretamente no estágio. A literatura é vasta e quase consensual sobre o papel central do estágio na formação inicial de professores, a importância da articulação e colaboração entre as escolas e universidades, a necessidade de ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade, e o valor aprendizagem no local de trabalho (Al-Hassan, Al-Barakat, & Al-Hassan, 2012; Flores, 2000; 2005, 2010; Dawson & Norris, 2000; Marcondes & Leite, 2014; Vieira, 2004, 2006, 2011). Contudo, existem perspetivas diversas relativas às finalidades do estágio, à visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, às estratégias de formativas a utilizar, às competências profissionais a desenvolver e aos modos de as avaliar, aos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, à relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo

de formação, ou à sua duração (Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). O debate em torno da prática na formação de professores tem identificado algumas questões problemáticas, por exemplo o tempo atribuído às práticas e o seu desenvolvimento no final dos programas de formação (Cardoso, 2012), o papel e a qualidade dos formadores e supervisores e a falta de feedback formativo (Cardoso, 2012; Flores, 2006), ou a dificuldade inerente à transição de modelos mais aplicacionistas para modelos mais reflexivos, centrados na articulação investigação-ensino (Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Vieira, Silva & Vilaça, 2020). Apesar disso, o estágio tem sido um espaço privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens dos futuros professores, dando-lhes possibilidades de “conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, oportunidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática” (Flores, 2014, p. 224). Por outro lado, o estágio pode ser uma oportunidade de investigação das práticas, nomeadamente através de projetos de investigação-ação (Vieira et al. 2010; Vieira, Silva & Vilaça, 2020). Concordamos com Flores, Vieira e Ferreira (2014) quando afirmam o potencial da investigação nos processos formativos, sublinhando que

(...) a investigação pode potenciar a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, não no sentido de uma conceção de professor como executor de teorias produzidas pela investigação académica, que desvaloriza as suas teorias pessoais e o papel da experiência na construção do profissionalismo docente, mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação e na interação entre os professores e os formadores e supervisores no sentido da consciencialização e reconstrução da prática. (Flores, Vieira e Ferreira, 2014, p. 224)

Esta reflexão remete-nos para o quarto desafio identificado na formação de professores, que é a introdução da investigação como eixo central do desenvolvimento profissional em estágio. A este respeito, Vieira (2017) afirma que embora se defenda que a investigação deve constituir uma estratégia de formação de professores, nem sempre a investigação que realizam apresenta um potencial transformador face a práticas convencionais. Para a autora, falar de investigação educacional na formação de professores requer questionar as conceções de educação e de formação que orientam os programas de formação. Com efeito, existem vários modelos de formação de professores. Flores (2014), destaca o modelo de formação finlandês como sendo exemplar no âmbito dos modelos de formação baseados na investigação, no qual existe um contacto gradual com o contexto da prática. Os programas baseiam-se na evidência empírica existente e no desenvolvimento de competências metacognitivas através da reflexão, e a investigação está presente em todo o currículo de formação

(Kansanen, 2014). Segundo Esteves (2006), um modelo de formação orientado pela e para a investigação é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. Através de pesquisa e análise dos contextos de trabalho, os formandos tornam-se professores-investigadores, o que implica o desenvolvimento de competências investigativas e de uma postura crítica face ao ensino e aos contextos da sua realização (Loughran, 2009). A investigação surge assim como forma de ultrapassar “a visão dicotômica e redutora da prática identificada com o que acontece na escola e a teoria com o que acontece na universidade” (Flores, 2014, p. 225). Para Gray e Colucci-Gray (2010), a prática desempenha um papel de destaque no reforço da relação entre a investigação e o ensino, contrariando-se “uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores” (Loughran, 2009, p. 34). Loughran (2009) defende que é crucial que os futuros professores desenvolvam uma compreensão sobre o ensino e a aprendizagem investigando a sua própria prática, tendo os formadores de assumir um papel interventivo enquanto formadores e investigadores da formação, incluindo a investigação da sua própria prática, na linha do autoestudo. A autor vai mais longe ao afirmar que

a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores representa um elemento central para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho. (Loughran, 2009, p. 34)

O quinto desafio também tem a ver com o papel da investigação na formação e reporta-se ao papel dos formadores na investigação e melhoria das práticas formativas. Formosinho (2009a) alerta para os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores de professores, o que significa que é necessário atender a essa prática. Loughran (2009) dedicou-se ao autoestudo como um processo de escrutínio próximo da própria pedagogia de formação, de modo a desenvolver conhecimento sobre ela e poder melhorá-la. O autor destaca que se deve ir para além de meras reflexões pessoais sobre a prática e incluir o questionamento dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, com rigor e sistematicidade, de modo a aprofundar o conhecimento do ensino e da aprendizagem sobre o ensino. Loughran (2009) apresenta três níveis no autoestudo: sobre si próprio ou individual – melhor compreensão da prática; em colaboração – visão crítica da prática através do envolvimento de outras pessoas; e sobre as instituições educativas – sobre o cenário das práticas, questionando os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores. O autor enfatiza a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos

(...) aspetos visíveis e invisíveis da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que os alunos têm da prática, reiterando a necessidade, em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, de ensinar sobre o ensino através da criação de espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia. (Loughran, 2009, p. 24)

Um dos problemas que afeta o trabalho dos formadores e a própria formação reside na tensão entre uma lógica académica e uma lógica profissional (Formosinho, 2009a, 2009b) ou seja, entendendo-se a academização da formação enquanto

(...) processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional, representando a invasão, pela lógica académica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional. (Formosinho, 2009a, p. 75-76)

Esta situação, tal como referem Flores et al. (2014), tem como consequência a desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, visível no reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona os comportamentos dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas. O autoestudo pode contrariar esta situação pelas possibilidades e potencialidades que pode oferecer para a compreensão e questionamento dos programas, dos processos e das práticas de formação (Lougharan, 2005, 2009; Kitchen, 2005; Schulte, 2005).

As questões anteriores estão direta ou indiretamente relacionadas com o quinto desafio identificado, que diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores. Hoje há quase unanimidade em considerar a identidade profissional como um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor (Flores, 2012). Tal como salienta Sachs (2009), a identidade é o âmago da profissão docente, a partir da qual os professores constroem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir e como compreender o seu lugar na sociedade. A construção da identidade profissional é um processo negociado através da experiência e do sentido que se atribui a essa experiência (Flores, 2012). Como argumenta Nóvoa (1992, p. 16), “é um espaço de lutas e de conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não um dado adquirido”. Por esta razão, a formação da identidade profissional tornar-se um elemento fulcral a ter em conta nos programas de formação inicial de professores. A literatura é bastante diversificada, apontando para diversos fatores que contribuem para a formação da identidade, tais como: o contexto em que ocorre o processo de aprender a ensinar e o processo de formação (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Timostuk & Ugaste, 2010); as conceções e expectativas sobre o que um professor deve

saber e fazer (Bejaard, Meijer & Verloop, 2004); padrões e expectativas sociais que podem entrar em conflito com o desejo pessoal dos professores e com a sua experiência sobre o que é um bom ensino (Coldron & Smith, 1999; Korthagen, 2004; Bejaard, Meijer & Verloop, 2004). Entretanto, algumas investigações têm demonstrado a existência de tensões e contradições entre as crenças e as práticas, bem como os conflitos interiores das identidades em mudanças, em particular na transição de alunos a futuro professor e de aluno futuro professor a professor, apontando para o papel da formação inicial como espaço de questionamento e de reflexão sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola, para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente (Flores, 2001, 2006; Flores & Day, 2006; Lamote & Engels, 2010; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004). Butcher (2014), por forma a minimizar essas tensões, sugere adoção de diversas estratégias, entre as quais o envolvimento dos futuros professores na comunidade, no sentido de desenvolverem a sua imaginação empática e o seu processo de formação numa perspetiva holística. Alguns estudos identificam também um conjunto de tensões que se relacionam com o desequilíbrio entre o lado pessoal e profissional do processo de tornar-se professor e com os conflitos entre as aspirações dos professores e a realidade (Pillen, Beijaard & Den Brok, 2012; Flores, 2013), concluindo que as emoções negativas exercem uma influência maior no desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores e que os supervisores negligenciam, em muitos casos, o papel das emoções positivas como suporte à aprendizagem.

Foram apresentados alguns dos principais desafios e perspetivas da educação e da formação de professores, e que não se esgotam neste trabalho. Como afirma Flores (2014), a formação de professores constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade da educação e da aprendizagem nas escolas. Para o efeito, é preciso apostar numa “nova formação de professores” que passa por assumir novas conceções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e de sociedade, bem como do tipo de professores que se pretende formar (Marcelo, 1999; Nóvoa, 2009, 2013), com competências de reflexão e de ação que lhes permitam gerir novos desafios. É dessas competências profissionais e da formação reflexiva de professores que tratará a secção seguinte.

1.1.2 Competências profissionais e formação reflexiva de professores

Não é fácil definir o termo “competência”, pois está associado a um conjunto de outros conceitos e problemáticas (Silva, 2017). No campo da educação, a noção de competências está relacionada com a aprendizagem dos alunos, com a formação de professores e com a formação profissional em geral.

Esteves (2009) diferencia o termo “competência” de “competências,” destacando a primeira como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor, permitindo assim, a distinção entre os profissionais competentes e os não competentes. Por seu turno, Perrenoud (2000a) define competência como a capacidade de resolver problemas, a qual se constrói a partir de três elementos complementares: “os contextos que propiciam as situações; os recursos necessários para utilizar nessas situações; e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real” (Perrenoud, 2000b, p. 15-16). Tendo em conta esta definição, Perrenoud defende a emergência de profissionais docentes formados para dar resposta às grandes mudanças na escola e na sociedade.

Na perspectiva de Cano (2005, citado por Silva, 2017, p. 119), existem duas visões sobre as competências profissionais: uma mais técnica ou restrita e outra mais ampla, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 Duas visões das competências profissionais (Cano, 2005)

	Visão Técnica/Restrita	Visão Ampla
COMPETÊNCIA EQUIPARÁVEL A...	Técnica, procedimento determinado	Conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada
PROFISSIONAL	Técnico que aplica	Reflexivo que analisa e decide
FORMAÇÃO	Através do treino, da repetição	Para facilitar a reflexão sobre a prática
CARACTERÍSTICAS	Competências técnicas e circunscritas ao âmbito disciplinar	Competências amplas, transversais

A visão técnica/restrita está relacionada com programas de formação sustentados em modelos de *Competence Based Teacher Education* (CBTE), de acordo com os quais os professores adquirem “competências estruturadas e previamente assinaladas de forma clara”, as quais “devem conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e contínua, tendo em vista a sua aplicação junto dos alunos” (Silva, 2017, p. 118-119). A visão ampla da formação (Perrenoud, 2000b; 2001a; 2002) está relacionada com “o desenvolvimento de competências com uma perspetiva prática e reflexiva da atividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na ação” (Silva, 2017, p. 119). Com base em Cano (2005), Silva (2017, p. 119), descreve as características centrais das competências do seguinte modo:

- a. Natureza teórico-prática: requerem saberes técnicos e acadêmicos e são compreensíveis a partir da ação num determinado contexto, pelo que exercitar uma competência implica tanto o desenvolvimento de operações mentais como a realização de ações;
- b. Natureza aplicativa: implicam capacidade de aplicação e transferência, mobilizando os recursos necessários (conhecimentos, capacidades ...), combinando-os e transferindo-os para situações complexas e tendo em vista uma determinada finalidade;
- c. Natureza contextualizada: implicam um saber-fazer flexível em contexto diversos, incluindo situações distintas daquelas em que foram aprendidas;
- d. Natureza reconstrutiva: criam-se e recriam-se de forma continuada na prática profissional, pelo que, adquirem sentido em relação com a inovação permanente;
- e. Natureza combinatória: integram a articulação entre conhecimentos, procedimentos, atitudes, assim como capacidades pessoais;
- f. Natureza interativa: desenvolvem-se em interação com os outros e com o contexto envolvente.

Considerando que competência e profissionalismo são indissociáveis (Le Boterf, 2003), importa identificar referenciais para as competências relevantes ao perfil do bom professor. Embora não haja consenso sobre esta matérias, apresentamos de seguida algumas propostas.

Perrenoud (2000b, p. 14) apresenta um conjunto de 10 famílias de competências que considera necessárias à atividade docente: (a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) Fomentar a progressão das aprendizagens; (c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e trabalho; (e) Trabalhar em equipa; (f) Participar da administração da escola; (g) Informar e envolver os pais; (h) Utilizar novas tecnologias; (i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (j) Administrar a sua própria formação contínua. Perrenoud advoga que estas competências devem ser atualizadas de acordo o contexto e acompanhar a evolução da profissão, defendendo que os professores as desenvolvem trabalhando a partir de problemas e projetos, concebendo e orientando a aprendizagem dos seus alunos de uma forma construtiva e interativa. As competências dos professores devem assentar numa postura reflexiva, na capacidade de observação, de regulação, de inovação, de aprendizagem com os outros, com os alunos e com a experiência para poderem agir e desenvolver as competências dos alunos.

Numa outra proposta, Mohamed, Valcke e De Wever (2017), citados por Monteiro (2019), com base num estudo recente de revisão de quadros de referência onde se definem as competências profissionais dos professores, provenientes de 10 países (não só europeus), identificam um conjunto

de 11 competências para um quadro de referência internacional, defendendo que devem ser integradas e desenvolvidas nos currículos de formação, e também modeladas pelos próprios formadores nas suas práticas formativas:

- C1. Conhecimento do currículo e dos conteúdos a ensinar;
- C2. Planificação instrucional;
- C3. Uso eficaz de materiais e tecnologias de forma a facilitar as aprendizagens;
- C4. Compromisso com a promoção da aprendizagem de todos os alunos;
- C5. Gestão dos alunos em ambientes de aprendizagem;
- C6. Conhecimento da diversidade dos alunos, incluindo necessidades especiais e modos de aprender;
- C7. Adaptação do ensino para responder ao potencial e às necessidades de todos os alunos;
- C8. Colaboração eficaz com colegas, encarregados de educação, serviços sociais e comunidade;
- C9. Desenvolvimento profissional;
- C10. Predisposição para experimentar novas ideias e estratégias;
- C11. Integridade pessoal e cumprimento de responsabilidades legais.

Silva (2017, pp. 123-124) apresenta uma proposta de Escudero (2006) sobre as competências profissionais que os professores devem possuir e que organiza em três categorias conforme o Quadro 2 – conhecimentos de base, capacidade de aplicação do conhecimento e responsabilidade profissional. Escudero sublinha a natureza ética da prática educativa, identificando quatro dimensões envolvidas no desenvolvimento de competências profissionais para uma educação de qualidade para todos: (1) ideologia, valores, crenças e compromisso com uma ética da justiça e crítica sobre a educação; (2) ética profissional (conhecimentos e capacidades para tornar possível o sucesso de todos os alunos); (3) ética de uma relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor; (4) ética comunitária democrática para o trabalho com os colegas, a instituição, as famílias e a comunidade.

Perrenoud (2002, pp. 195-197) apresenta alguns aspetos que se deve ter em conta para o desenvolvimento de competências, sublinhando a necessidade de consensualização de um referencial para a sua definição, o qual deve ir além do domínio académico dos saberes que é preciso ensinar e ter em conta a sua transposição didática na sala de aula, a organização da aprendizagem, a avaliação e a diferenciação do ensino. Esse referencial deve incluir dimensões transversais e específicas da profissão, orientando-se para a superação de modelos de ensino tradicionais. A formação inicial deverá

incluir um dispositivo de alternância e de articulação entre a teoria e prática, e o desenvolvimento de competências deve incorporar uma dimensão reflexiva, promovendo um conhecimento profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a integração de princípios construtivistas na prática pedagógica, de forma ajustada aos contextos de ação.

Quadro 2 Núcleos de competências profissionais docente (Escudero, 2006)

Conhecimentos de Base (sobre o)	Capacidade de Aplicação do Conhecimentos (à/ao)	Responsabilidade Profissional (através de)
1. Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a sua diversidade pessoal, cultural e social. 2. Domínio dos conteúdos específicos das matérias e áreas, incluindo as suas relações transversais. 3. Conhecimento de diversas metodologias para facilitar as aprendizagens.	1. Planificação do ensino, tomando decisões fundadas sobre as relações e adequações necessárias entre conteúdos, alunos, currículo e comunidade. 2. Seleção e criação de tarefas significativas para os alunos. 3. Estabelecimento, negociação e manutenção de um clima de convivência na aula que facilite a implicação e o êxito escolar. 4. Criação de oportunidades instrutivas que facilitem o crescimento académico, social e pessoal. 5. Utilização efetiva de estratégias de comunicação verbal e não-verbal que estimulem a indagação pessoal e em grupo. 6. Utilização de uma variedade de estratégias instrutivas que ajudem os alunos a pensar criticamente, resolver problemas, e demonstrar habilidades práticas, desenvolver a criatividade.	1. Prática profissional e ética de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidades com os demais professores. 2. Reflexão e aprendizagem contínua (implicando-se em avaliações dos efeitos das suas decisões sobre os alunos e a comunidade, assumindo como norma o seu próprio desenvolvimento profissional). 3. Liderança e colaboração, tomando iniciativas e comprometendo-se com a aprendizagem de todos os alunos e a melhoria progressiva do ensino.

Acreditamos que o desenvolvimento de competências profissionais exige uma formação reflexiva de professores, a qual deverá contribuir para o desenvolvimento das competências acima referidas: saber disciplinar, didático e criativo; capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação; postura crítica face aos contextos de atuação profissional (Vieira, 2009). Vieira (2009) advoga que numa formação reflexiva o currículo de formação se constrói a partir de um processo reflexivo de planificação-ação-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, mediante uma relação dialógica entre os participantes, encorajando a criticidade e a construção colaborativa de saberes, e promovendo a negociação de papéis e decisões. Esta formação toma a reflexão como

principal eixo da formação e promove também uma prática de ensino reflexiva, através da qual os professores refletem sobre as suas práticas no sentido de “as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar a sua eficácia” (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000, p. 23). Uma formação reflexiva é, nas palavras de Perronoud (2000), uma das vias para desenvolver a capacidades de inovar, negociar e regular as práticas diárias, promovendo a construção de novos saberes através da reflexão sobre a experiência. Assim, torna-se necessário defender uma educação democrática que propicie a promoção de oportunidades para que todos os professores possam cultivar os seus conhecimentos baseados na reflexão (Kincheloe, 2004).

Nos dias de hoje, a reflexão tornou-se inseparável da formação de professores, não só ao nível da formação teórica, como também nas abordagens práticas indispensáveis à ação dentro da sala de aula (Beauchamp, 2015). John Dewey e Donald Schön foram pioneiros desta conceção de formação. Para John Dewey (1989; tradução da sua obra de 1933), a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação complexa numa situação clara, ordenada, coerente e harmoniosa. Para o autor, o pensamento reflexivo permite o escrutínio das nossas crenças e é fundamental para questionar ideias pré-concebidas, evitando que julgamentos iniciais sobre determinado tema nos impeçam de construir novas perspetivas sobre a realidade. Serás, pois, imprescindível consciencializar preconceitos no momento em que pensamos (Casteñeda, 2005). Dewey (1989) defende o desenvolvimento de três atitudes centrais ao pensamento reflexivo: abertura de espírito (ouvir mais que uma opinião, atender a outras alternativas e aceitar a possibilidade de erro), responsabilidade (refletir nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação sobre a vida de outrem), empenhamento (enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina). Por seu turno, Schön (1987, 1991) defende que a formação profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Para o autor, a reflexão sobre a prática é a única via para o profissional enfrentar as situações novas e únicas com que depara na vida real, e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que as caracterizam. Considera que o professor pode valorizar a sua experiência por meio da reflexão e do conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire na sua prática profissional. Sublinha a importância de três tipos de reflexão profissional – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação – através dos quais o professor analisa e reconstrói a sua ação de forma continuada e sustentada na experiência.

Como já foi referido, na formação inicial de professores, o pensamento dos alunos, futuros professores, é frequentemente marcado pelas memórias daqueles que foram seus professores, assim como pelas

experiências formativas que vivenciam (Allessandrini, 2002; Flores & Day, 2006; Formosinho, 2009; Loughran, 2009). Assim, como refere Monteiro (2019), é fundamental apelar à reflexão dos futuros professores, permitindo-lhes adotar ou recusar estilos de ensino ou posturas semelhantes aos seus modelos de professores, procurando moldar ou construir o seu próprio modelo. Para Amaral et al. (1996), uma formação reflexiva deve valorizar a experiência pessoal, as convicções, os valores e diferentes saberes dos formandos, enquanto sujeitos com uma individualidade própria, portadores de uma cultura que é importante consciencializar, preservar e alargar. Caberá aos formadores, como promotores e agentes de mudança, assumir a função de orientadores da reflexão, a partir de indicadores de comportamentos e atitudes fundamentais a um professor reflexivo (Range, Duncan & Hvidston 2013; Stinger, 2012). Para Vieira (2009), o formador deverá criar oportunidades para que os futuros professores sejam consumidores críticos e produtores criativos de saberes, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento. Para efeito, a autora elenca algumas condições para facilitar essa democratização, nomeadamente, a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação.

Segundo Beauchamp (2006), a reflexão profissional relaciona-se diretamente com a interpretação/reconstrução do pensamento e da ação do professor, constituindo um suporte fundamental ao desenvolvimento profissional e à mudança das práticas. Caberá o formador criar condições para que o futuro professor possa praticar a reflexão, nomeadamente a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, quer nos encontros supervisivos quer pelo recurso de estratégias promotoras da reflexão profissional. Como afirmam Amaral et al. (1996), o papel do formador/supervisor será o de “mediador”, “orientador” e “facilitador” da aprendizagem, valorizando as tentativas e erros do professor e incentivando-o a refletir sobre a sua ação. Desta perspetiva, o formador/supervisor apoia o desenvolvimento de capacidades de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de teorias e práticas pessoais (Smyth, 1989; Griffiths & Tann, 1992). Contudo, e como afirma Tom (1985), os processos de reflexão não se devem limitar aos aspetos didáctico-metodológicos, defendendo o alargamento das áreas de reflexão ao domínio ético, em articulação com os domínios conceptual e metodológico, pois, para o autor, o ato de ensinar é também um ato moral, ideológico e cultural. Neste sentido, aponta quatro grandes áreas da reflexão do professor: o processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento disciplinar, os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e o contexto social alargado. Assim, a reflexão do futuro professor sobre as suas experiências deverá ter um âmbito alargado, incluindo o modo como essas experiências estão relacionados com questões de igualdade e justiça social (Zeichner, 2010a). Trata-se de desenvolver uma reflexão crítica,

a qual realça os princípios morais e éticos que influenciam a forma de pensar e de agir dos futuros professores, pressupondo uma concepção do ensino como prática moral e política (Smyth, 1989; Tom, 1985; Zeichner, 1993, 2009).

Vieira (1993) identifica cinco princípios de uma formação reflexiva de professores: enfoque no sujeito e nos processos de formação, diversificação das áreas de reflexão, problematização do saber, introspeção metacognitiva e integração. Na operacionalização desses princípios, assumem relevo as estratégias de supervisão utilizadas, entre as quais podem destacar-se as seguintes: observação de aulas, narrativas (diários, portefólios e relatos de incidentes críticos), análise de casos, trabalho de projeto e investigação-ação (Alarcão, 1996; Moreira, 1997; Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011). A escolha das estratégias depende do formador/supervisor, podendo optar por aquelas que lhe pareçam mais adequadas à situação de formação. Moreira (2009) adverte, ainda, que na seleção das estratégias em contexto de formação deve-se ter em conta os estádios de desenvolvimento dos formandos no sentido de um desenvolvimento articulado e integrado.

Em suma, podemos dizer que a formação reflexiva de professores visa a sua emancipação profissional, mediante o desenvolvimento de competências acima mencionadas e uma postura crítica face aos contextos profissionais. Defende-se que o desenvolvimento da reflexividade profissional deve articular-se com a promoção da uma pedagogia para a autonomia nas escolas. Vieira (2004, p. 14) e Vieira & Moreira (2011, p. 13) numa tentativa de materializar o significado de uma pedagogia para autonomia, centram-se nos papéis a assumir pelos alunos e professores em ambiente de sala de aula, apresentados no Quadro 3. As autoras reconhecem a existência de constrangimentos à operacionalização destes papéis, a qual é condicionada por vários fatores, inerentes aos próprios alunos, aos professores e ao contexto em que decorre a ação. Portanto, uma das competências dos professores é ser capaz de identificar esses fatores e explorar soluções alternativas, tendo sempre em mente a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Como afirma Paulo Freire (2007), um dos defensores da pedagogia para a autonomia, “não há docência sem discência”, o que implica que a qualidade dos processos educativos depende do seu impacto na qualidade da experiência de aprender, e que a luta dos professores por uma melhor educação será sempre uma luta a favor dos alunos.

Quadro 3 Papéis pedagógicos numa pedagogia para autonomia (Vieira, 2004; Vieira & Moreira, 2011)

PAPÉIS DO ALUNO	PAPÉIS DO PROFESSOR
1. Reflexão <i>Reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem</i> Consciencialização disciplinar - Relativa à dimensão do conteúdo substantivo da disciplina Consciencialização processual - Relativa a: sentido de autocontrolo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afetivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didático (objetivos, atividades, avaliação, papéis...)	Compreender a disciplina e o seu plano no currículo Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia Conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário) Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativas, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
2. Experimentação <i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i> Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não pedagógicos)	Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos 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 Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula
3. Regulação <i>Regulação de experiências de aprendizagem</i> Regular/avaliar atitudes, representações, crenças Regular/avaliar conhecimentos e capacidades estratégicos Avaliar resultados e progressos de aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objetivos de aprendizagem Avaliar o processo didático	Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.) Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
4. Negociação <i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i> Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões	Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)

1.2 A supervisão pedagógica no estágio de formação inicial de professores

As práticas supervisivas são influenciadas pelas concepções de formação e determinam, em grande medida, a natureza e o impacto do estágio na formação inicial de professores. Nesta secção abordaremos questões relativas a uma supervisão reflexiva e dialógica, alinhada com alguns dos pressupostos atrás explanados, abordando também o papel do supervisor.

1.2.1. Para uma supervisão reflexiva e dialógica

A supervisão pedagógica pode ser globalmente definida como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18). Ou seja, a supervisão, para além de ser um processo contínuo de formação, tem como objetivo principal o crescimento pessoal do professor e a sua autoformação, aspeto fundamental para a sua autonomização. Vieira (1993) coloca a tónica na atividade supervisiva ao definir a supervisão pedagógica como “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Esta definição, como sublinha a autora, assenta em três pressuposto: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a sua função primordial é a monitorização dessa prática; os seus processos centrais são a reflexão e a experimentação.

As práticas supervisivas concretizam-se “em coerência com as concepções, convicções e crenças dos seus protagonistas, sendo em função delas que se desenvolvem determinados processos supervisivos (Cohen, 2017). Um modelo de supervisão que vise promover uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998, 2010b; Jiménez Raya et al., 2007) implica a promoção de uma prática educativa 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). Nesta perspetiva, Vieira (2010a) e Vieira & Moreira (2011) defendem que a prática supervisiva deve promover uma educação humanista e democráticas nas escolas, assente na promoção da autonomia dos educandos. Definem a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, propondo um conjunto de princípios que devem orientar processos formativos de orientação transformadora, conforme a Figura 1: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. De acordo com esta proposta, a supervisão deve promover

pedagogias centradas nos alunos, que integrem o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão, experimentação, regulação e negociação, e que sejam desenvolvidas num clima democrático que facilite o desenvolvimento da sua autonomia.

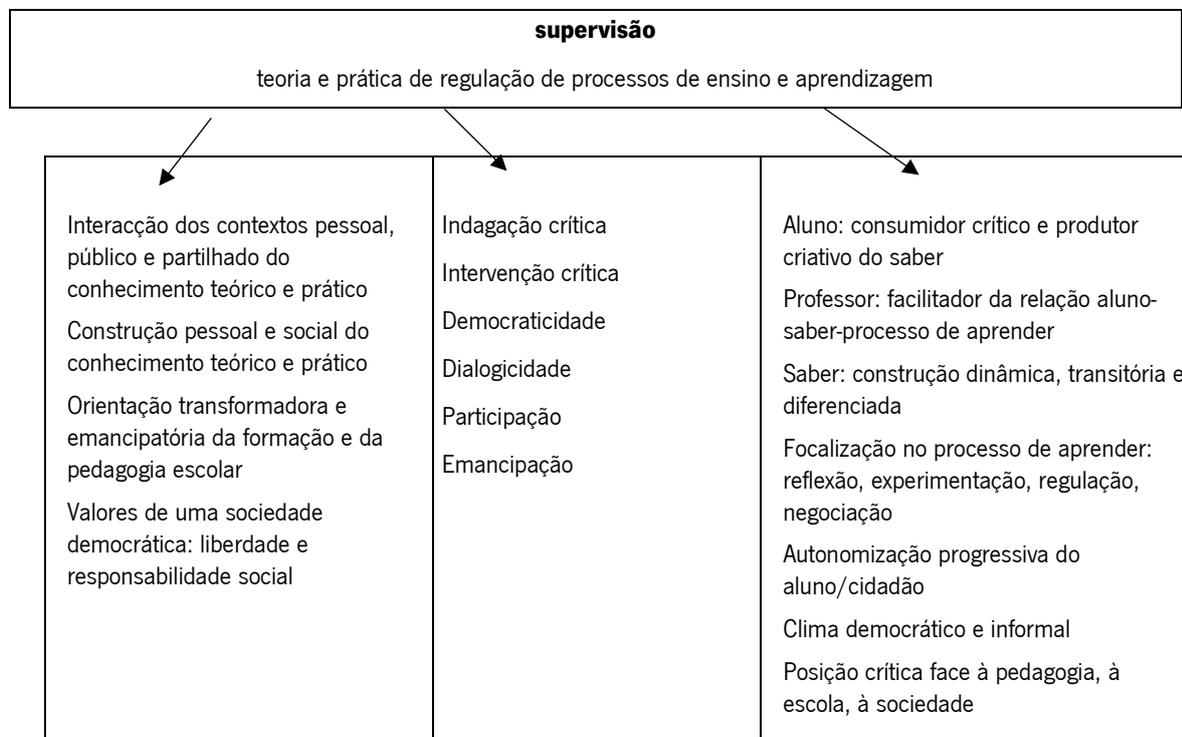


Figura 1 Supervisão transformadora (Vieira, 2010a; Vieira & Moreira, 2011)

O exercício de uma supervisão de orientação libertadora e emancipatória requer o desenvolvimento de uma pedagogia da supervisão assente no seguinte conjunto de princípios reguladores (Vieira, 2010, p. 32):

- Articulação entre a prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação;

- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

A operacionalização destes princípios em contexto de estágio, apesar dos constrangimentos que afetam uma orientação emancipatória na formação inicial de professores, evidencia o papel que a investigação pedagógica pode assumir como estratégia de formação profissional ao serviço de uma pedagogia para a autonomia nas escolas, e como forma de construir e divulgar conhecimento através da indagação crítica e (re)construção de teorias e práticas locais (Vieira, 2009).

Uma supervisão reflexiva implica um posicionamento crítico dos supervisores e dos professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar. Assim, segundo Vieira (2010a), as perguntas pedagógicas dos professores estagiários podem transformar-se em problemas de investigação-ação e constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de planos de intervenção, cumprindo, simultaneamente, condições de uma formação reflexiva e de uma pedagogia para a autonomia. A autora defende o apoio do supervisor no questionamento da prática do estagiário, bem como no desenho e análise de práticas alternativas e a sua experimentação orientada para a qualidade das aprendizagens. A avaliação participada surge como o catalisador do processo superviso, enfatizando-se a negociação de critérios e perspetivas e a validação intersubjetiva dos juízos que se tecem. O Quadro 4 (Vieira, 2010a, p. 39) apresenta os possíveis agentes, objetos e o quadro de referência da avaliação na supervisão, a qual se pode referir a teorias, práticas e contextos pedagógicos e supervisivos.

Quadro 4 Agentes, objetos e quadro de referência da avaliação da supervisão (Vieira, 2010)

Agentes	Objetos	Quadro de referência (ético e conceptual)
Supervisor(es), professor(es), aluno(s), outros elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, colegas...	Teorias, Práticas e Contextos (Pedagógicos e Supervisivos)	Condições de uma formação reflexiva Condições de uma pedagogia para autonomia Princípios reguladores das práticas supervisivas (decorrentes dessas condições)

Uma supervisão reflexiva só será possível com a criação de um clima favorável ao diálogo reflexivo, o que implica “uma comunicação dialógica através da democratização das relações supervisivas” (Waite, 1995, citado por Vieira, 2010a, p. 38). Entre essas condições destacam-se: direito de intervir, (inter)compreensão, informatividade, focalização, problematização, negociação, colaboração, receptividade, transparência e metacomunicação (Vieira, 2003a). A promoção de uma comunicação dialógica é um aspeto essencial deste modelo e implica uma atenção particular à dimensão interpessoal das relações supervisivas. Waite, citado por Vieira e Moreira (2011), defende uma supervisão situacional que supõe, por um lado, um conhecimento por parte do supervisor dos contextos onde se realiza a prática pedagógica e, por outro, uma democratização das relações interpessoais, atenuando relações hierárquicas potencialmente opressivas para o professor e fomentando relações de colegialidade, onde o diálogo crítico permita a desconstrução dos discursos e uma reflexão mais fecunda. As autoras definem diálogo crítico como “um processo onde os sujeitos analisam a validade das suas asserções, exercendo um controlo bilateral ou multilateral do diálogo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 17).

São várias as estratégias que podem potenciar uma supervisão reflexiva e dialógica, operacionalizando os princípios referidos na Figura 1 acima, como a observação de aulas, diários, relato de casos e incidentes críticos ou portefólios reflexivos, obrigando a um distanciamento face à ação, possibilitando o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando o diálogo reflexivo. O Quadro 5 apresenta a proposta de Vieira e Moreira (2011, p. 27).

Quadro 5 Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011)

Estratégias	Formas de registo/ recolha de informação	Princípios de supervisão	Participantes(atores da supervisão)
Auto-questionamento/Auto-avaliação	Questionários/guiões, notas de campo, registos reflexivos	Indagação Crítica	Formador/Supervisor
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo), notas de campo,registos reflexivos		
Análise documental	Grelhas/guiões	Intervenção Crítica	Formador/Professor
Inquérito	Questionário, entrevista (notas de campo ou gravação)	Democraticidade	Formador/Professor
Observação de aulas	Grelhas, gravação (áudio/vídeo), notas de campo, registos reflexivos	Dialogicidade	Alunos
Narrativas profissionais	Notas de campos, registos reflexivos	Participação	Outros colaboradores
Portefólio de ensino	Documentos da prática, registos reflexivos	Emancipação	
Investigação-ação	(Todos os anteriores)		

Uma das estratégias mais utilizadas em contexto de formação é a observação de aulas – enquanto estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na prática pedagógica – integrada num modelo de supervisão clínica. O modelo centra-se na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, com objetivo de as melhorar (Alarcão & Tavares, 2003; Tracy, 2000; Vieira, 1993). A sua operacionalização é materializada através de ciclos de observação compostos por três fases principais – Pré-observação, Observação e Pós-observação – nas quais se enfatiza a observação, análise e discussão da prática, bem como a regulação do processo supervisivo através da avaliação sistemática da sua eficácia, favorecendo-se um desenvolvimento profissional reflexivo (Mesquita & Roldão, 2017; Vieira, 1993). Vieira e Moreira (2011, p. 29) sintetizam as tarefas gerais de cada ciclo de observação conforme o Quadro 6, nas quais assumem especial importância a recolha e análise de informação e a corresponsabilização do supervisor e do professor na melhoria da qualidade da prática.

Quadro 6 Tarefas de ciclo de observação (Vieira & Moreira, 2011)

PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
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 <i>feedback</i> 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. ...

Blumberg (1980), citado por Vieira e Moreira (2011), caracteriza o modelo de supervisão clínica como um processo de intervenção interpessoal em que o papel do supervisor se consubstancia em três tarefas fundamentais: fornecimento de informação válida na resolução dos problemas pedagógicos do professor, desenvolvimento da sua autonomia com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções, e promoção do seu envolvimento na tomada de decisões. Entretanto, as autoras defendem a ideia de que, do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores humanistas e democráticos (como a colegialidade, a confiança mútua, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico), no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos, contrariando uma visão hierárquica da supervisão e reforçando a sua dimensão colaborativa. Smyth (1997) concebe a supervisão clínica como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores, supondo o desenvolvimento de relações simétricas de colaboração entre estes e destes com os supervisores. Para o autor, só a reflexão crítica pode conduzir a uma prática supervisiva indagatória, a qual deve incluir quatro tarefas essenciais: descrição (o que faço?), interpretação (quais as implicações da minha ação), confronto (que prática valores e interesses serve a minha ação e a explicam?), e reconstrução (que alternativas de ação existem e como posso desenvolvê-las?). Neste sentido, a supervisão clínica pode promover uma postura investigativa face à prática, podendo articular-se com o desenvolvimento de projetos de investigação-ação. Contudo, Vieira (1993) chama atenção para a necessidade de construção de quadros de referência face aos quais as práticas de ensino são analisadas e discutidas. Daí a importância da visão da educação nos processos supervisivos, que pode não ser consensual entre os intervenientes, exigindo processos de negociação e intercompreensão.

Numa perspetiva dialógica e de regulação crítica do processo superviso, a observação de aulas deverá obedecer aos seguintes princípios (Vieira & Moreira, 2011, p. 30):

- As funções prospetiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativas, 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 didáticas e focalizada da observação;
- O carácter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento do contexto 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.

As autoras defendem que o cumprimento desses princípios pressupõe a participação dos professores na definição de objetivos, enfoques e instrumentos de observação, assim como na recolha e análise de informação, o que requer a democratização de papéis na observação de aulas. Apontam determinados pré-requisitos sem os quais a operacionalização do ciclo de observação fica limitada: disponibilidade de tempo para que os professores e os supervisores possam reunir antes e após a aula; condições de trabalho nas escolas que propiciem a realização do ciclo e, quando não existirem, procura de

alternativas viáveis que podem ir desde a comunicação por correio eletrónico, produção de registo reflexivos, registo áudio ou vídeo de aulas, entre outras.

Importa referir que a observação de aulas, tal como qualquer outra estratégia de supervisão, está sujeita a determinados constrangimentos que podem colocar em causa a sua fiabilidade, principalmente se tiver uma função classificatória. Vieira e Moreira (2011, p. 38) identificam alguns desses constrangimentos nomeadamente: o mito da objetividade na recolha da 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, o desconhecimento do contexto da aula observada, uma focalização exclusiva em determinadas áreas em detrimento de outras, a falta de transparência e negociação quanto aos processos e finalidades da observação, ausência sistemática de uma intencionalidade para a observação, a diferença de estatuto entre professor observador e professor observado e a fraca regularidade das observações. Face a estes problemas, as autoras defendem uma prática de observação participada e dialógica, orientada para a construção de professores reflexivos e alunos autónomos, no quadro de uma supervisão transformadora.

Referimos já que só um ambiente colaborativo poderá promover a democratização do relacionamento interpessoal na supervisão. Que papel deve desempenhar o supervisor no processo de formação de professor? Este é o assunto que iremos abordar na secção seguinte.

1.2.2 Papel do supervisor no estágio

Grande parte do processo educativo ocorre na sala de aula, onde o professor dirige o processo de ensino-aprendizagem, reflete sobre os seus atos de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes nos seus alunos. O supervisor surge nesse processo como um mediador que propõe situações de aprendizagem com vista a desenvolver as competências dos professores. Supervisionar, nas palavras de Amaral et al. (1996), é integrar, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Segundo as mesmas autoras, é um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor. Assim, a supervisão pedagógica reúne potencialidades no quadro da regulação e melhoria de processos pedagógicos e no desenvolvimento de profissionais reflexivos. Será neste contexto que o supervisor, enquanto “colega com mais saber e

experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (Vieira, 1993, p. 30), deverá desenvolver em si mesmo atitudes de reflexão sobre as suas ações. Desta perspetiva, assumimos a ideia de Amaral et al. (1996), que consideram o supervisor reflexivo como um formador detentor de determinadas competências especializadas, que analisa e reflete sobre as implicações da sua atuação, não só ao nível teórico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser agente do desenvolvimento da autonomia do professor. É, nas palavras das autoras, a pessoa que sabe integrar na sua autoformação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. Entre as competências do supervisor, assumem relevo as suas capacidades de refletir sobre as práticas educativas e supervisivas, de dialogar com os estagiários e outros intervenientes da formação, de apoiar a planificação e a avaliação do ensino e da aprendizagem, de observar e interpretar dados da observação, de identificar e resolver conflitos e problemas, de promover a mudança de práticas e de investir na sua própria autoformação e desenvolvimento profissional.

O objetivo da supervisão não é apenas a promoção do conhecimento; visa também fazer desabrochar atitudes e capacidades reflexivas, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisor desempenha um papel crucial neste processo, tornando-se no mediador da interação dos professores com o saber e a experiência, num ambiente de cooperação e entreajuda com vista ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Segundo Moreira (2005), o papel do supervisor consiste em mergulhar na complexidade das situações educativas, ir ao fundo das questões que cada situação coloca e interrogar a situação caso essas questões não surjam naturalmente. A autora defende que a supervisão pode favorecer o sucesso escolar e o desenvolvimento de um bom ambiente escolar, cabendo ao supervisor a função de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos, e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Assim, os ambientes supervisivos deverão fomentar o diálogo, a colaboração, a reciprocidade, a abertura, a espontaneidade, a autenticidade e a empatia.

O supervisor é um agente de formação responsável pela criação de contextos favoráveis ao processo de autoconstrução de conhecimento, fornecendo instrumentos para a promoção de um pensamento autónomo e estruturando situações que estimulem o empenhamento e a autonomia do professor no seu processo de formação (Oliveira, 1996). Numa perspetiva ampla da supervisão como prática

promotora de uma escola reflexiva, o supervisor poderá desempenhar diversos papéis, que podemos sintetizar de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 150):

- Facilitar, liderar ou dinamizar comunidades no interior da escola, privilegiando culturas de colaboração na identificação e resolução de problemas;
- Desenvolver ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico e em processos de auto e hetero-supervisão e de investigação-ação;
- Estimular e direcionar o trabalho docente, fomentando a monitorização do desempenho e a avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos;
- Colaborar no desenho de projetos de desenvolvimento da escola, acompanhar a formação dos agentes educativos e participar na autoavaliação institucional.

Numa pedagogia para autonomia, que enfatiza a promoção da autonomia do aluno e um desenvolvimento profissional de natureza reflexiva, a atividade supervisiva implica uma redefinição do papel do supervisor (Vieira, 1993, Vieira, 2002; Moreira, 2004; Vieira & Monteiro, 2011). Segundo Moreira (2004), o processo supervisivo assume-se como um processo dialógico e democrático, visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, entre os estagiários e os seus alunos. Assim, a autora advoga que o supervisor se transforma num profissional com múltiplas competências no âmbito do conhecimento disciplinar, da didática e da supervisão, mas também com competências investigativas que lhe permitem indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada na autonomização do aluno. O Quadro 7 (Moreira, 2004, p. 141) apresenta os papéis tradicional do supervisor e o perfil do supervisor numa pedagogia para autonomia.

Quadro 7 Papéis dos supervisor numa pedagogia para a autonomia (Moreira, 2004)

PAPÉIS DO SUPERVISOR	
Tradicionalmente	Numa Pedagogia para Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Orientador/perito 'científico e pedagógico-didático' • Gestor da formação • Observador principal • Avaliador privilegiado • (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Perito alargado' em didática de...e supervisão (e investigação) • Facilitador do ensino e da investigação para uma pedagogia para a autonomia: negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador... • Investigador em supervisão (e em pedagogia) • (...)

O processo de supervisão exige interação entre os principais intervenientes, sendo que a natureza do discurso do supervisor determina, em grande medida, o grau de participação do estagiário na tomada de decisões. Alarcão e Tavares (2003, p. 76), apresentam três estilos supervisivos – Não diretivo, Colaborativo e Diretivo –, definidos de acordo com Glickman (1985) a partir das funções do discurso supervisivo e que podem condicionar mais ou menos a liberdade de pensamento e de ação do estagiário (Quadro 8).

Quadro 8 Estilos supervisivos (Glickman, 1985, in Alarcão & Tavares, 2003)

<i>Funções</i>	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/ Dirigir	Estabelecer critérios/ metas	Condi- cionar
<i>Estilos</i>										
Não diretivo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Colaborativo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Diretivo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

No âmbito de um modelo dialógico de supervisão, o supervisor deve assumir um estilo colaborativo, facilitador do diálogo e da reconstrução conjunta teorias e práticas. Alarcão e Canha (2013, p. 49) apresentam o conceito colaboração como um instrumento de desenvolvimento que “implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto de pensamento, negociação de objetivos, partilha de responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes”, e que “assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento”. Importa referir que, na promoção de uma pedagogia para autonomia, a colaboração e o diálogo deverão promover uma reflexão ampla sobre ideologias e práticas dominantes na escola, no sentido de as questionar e transformar:

(...) a definição de novas formas de diálogo profissional exige uma abertura do âmbito da reflexão, a negociação de perspetivas e a construção colaborativa de uma visão da escola, do ensino, e da aprendizagem, assim como uma atitude de resistência do supervisor e do professor face a poderes instituídos que determinam, em menor ou maior grau, de forma mais ou menos consciente em cada sujeito, as ideologias e práticas educativas dominantes” (Vieira & Moreira, 2011, p. 16).

Vieira e Moreira (2011) advertem que os estilos supervisivos vão evoluindo para uma maior colaboração à medida que a autonomia profissional do formando evolui, sendo que a escolha do estilo mais adequado a adotar depende dos contextos e circunstâncias. 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. Contudo, como também referem, “numa perspetiva dialógica, apenas o papel colaborativo fará sentido, na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva” (2011, p. 17). As autoras referem que o desenvolvimento de relações de colegialidade favorecedoras do crescimento profissional do professor depende de dois fatores: integração das orientações pessoais dos participantes, ou seja, dos seus quadros pessoais de referências, e congruência conversacional, através e processos de explicitação mútua e negociação de perspetivas, construção de uma linguagem comum e recurso a fontes comuns de conhecimento .

Embora o papel central do supervisor seja apoiar o desenvolvimento profissional do estagiário através da reflexão crítica sobre a prática educativa e da sua transformação, ele é também um avaliador do desempenho profissional e essa função pode colidir com a sua função de formador, na medida em que pode gerar receios e inibir uma comunicação dialógica. Assim, será necessário reforçar a dimensão formativa da avaliação e envolver os estagiários na autoavaliação, de forma a que os processos avaliativos sejam sobretudo entendidos como processos de reflexão pedagógica e de construção de conhecimento profissional.

1.3 A formação inicial de professores em Angola: circunstâncias, desafios e mudanças

A operacionalização dos pressupostos teóricos apresentados nos pontos anteriores não se dissocia dos contextos e encontra obstáculos em muitos deles. No caso de Angola, têm sido operadas reformas e medidas educativas no sentido de ultrapassar circunstâncias difíceis da educação escolar e da formação de professores, e neste ponto apresentamos alguns elementos que possibilitem compreender o sentido das mudanças pretendidas, e assim, também, a pertinência do estudo realizado.

A República de Angola, situada na África austral, foi uma colónia portuguesa durante aproximadamente cinco séculos, tendo alcançado a sua independência a 11 de novembro de 1975. Antes da independência, a formação de professores era da responsabilidade dos magistérios primários (habilitados para a formação de professores para o ensino primário), controlados e dirigidos pela igreja católica, e escolas de habilitação de professores de postos que admitiam candidatas para lecionar até à 2ª classe (Cardoso, 2012). Saliente-se que os currículos destas escolas preparavam os professores

para enfrentar as condições das zonas rurais. Para além da atividade de ensino, exerciam também as funções de agente de saúde. As formações subsequentes eram realizadas na metrópole. Dois anos após a proclamação da independência nacional (1977), foi aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e que, segundo Fernandes (2003), assinalava como princípios gerais os seguintes: igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis; aperfeiçoamento constante do pessoal docente. O sistema era constituído por uma escolaridade inicial de oito classes, sendo as quatro primeiras obrigatórias, por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de quatro anos (com dois ramos, técnico e normal) e um ensino superior (Fernandes, 2003; Cardoso, 2012; Wuafunga, 2017). Foram então criados os Cursos Básicos de Formação Docente, os Centros de Formação Permanente, os Institutos Médios Normais (IMN), os Institutos Industriais Pedagógicos, os Institutos de Formação de Professores de Educação Física e os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED).

A formação de professores ocorria nos Centros/Cursos Básicos de Formação Docentes (CBFD) e nos Institutos Médios Normais (IMN) e Instituto Normal de Educação Física (INEF). As primeiras instituições estavam vocacionadas para a formação de professores para lecionarem da iniciação (pré-escolar) à 4ª classe, correspondendo, na altura, ao ensino primário. As duas últimas instituições estavam viradas para a formação de professores de nível médio para lecionarem nas escolas do ensino de base do I, II e III níveis (regular e adultos). As condições prévias para admissão a estas instituições era a conclusão do II nível do ensino de base (6ª classe), para o curso básico de formação docente e, do III nível do ensino de base (8ª classe), para os candidatos dos institutos Médios Normais e de Educação Física. No caso dos candidatos ao ensino médio, concorriam os que tivessem idade compreendida entre os 13 e os 17 anos para o regime regular, e com mais de 17 anos para o regime de trabalhadores estudantes. Entretanto, uma das anomalias que se verificava na estrutura dos Institutos Médios Normais era a ausência de formação de professores para algumas disciplinas que faziam parte dos currículos do Ensino de Base, fazendo com que, em muitos casos, os professores para estas disciplinas, como exemplo, Educação Visual e Plástica, Educação Moral e Cívica e Formação Manual e Plástica, fossem recrutados sem terem formação inicial ou realizarem cursos específicos nas respetivas áreas antes de exercerem funções docentes (Fernandes, 2005). A estas dificuldades associavam-se muitas outras que acabavam por condicionar a qualidade de ensino que se almejava: uma formação de carácter essencialmente teórica e dominada por abordagens normativas e descritivas, planos de estudos e programas de formação descontextualizados, compartimentados e repetitivos, a falta de condições

como o número excessivo de alunos por turma, a ausência de infraestruturas (laboratórios, ginásios, cantinas, livrarias) e a falta de manuais escolares, as más condições laborais e salariais dos professores, e a falta de inspeção regular aos institutos de formação de professores (Fernandes, 2003, 2005; Cardoso, 2012; Wafunga, 2017).

Em 2001, surge a segunda reforma educativa do sistema educativo de Angola (Ministério da educação de Angola, 2010b, 2010e, Tavares, 2015), implementada desde 2002 e procedente da reforma de 1978, que originou a Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE, Assembleia Nacional da República de Angola, 2001). Segundo esta lei, a formação de professores deveria ocorrer nos IMN (Instituto Médio Normal), INEF (Instituto Normal de Educação Física) e INFAC (Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural), visando a formação de professores para o 1.º ciclo do Ensino Secundário, Educação de Adultos e Educação Especial (Nguluve, 2006).

Entretanto, mais recentemente foi aprovada a nova lei de bases da educação e ensino, a Lei n.º 17/16 de 07 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional da República de Angola, 2016), que define um sistema unificado constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, como ilustra o Quadro 9.

De destacar que foram registadas algumas alterações face à lei anterior, nomeadamente, a substituição da anterior Formação Média Normal por Ensino Secundário Pedagógico, mantendo-se inalterável o Ensino Superior Pedagógico (Artigo 45.º). O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9.ª 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, na Educação de Adultos e na Educação Especial e, mediante critérios, permite o acesso ao Ensino Superior Pedagógico (Artigo 46.º). O Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos, desenvolvido em instituições do Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino (Artigo 49.º) (Monteiro, 2019).

Quadro 9 Sistema de ensino de Angola (Lei nº17/16, Assembleia Nacional da República de Angola, 2016)

Subsistemas de ensino	Níveis de ensino
Educação pré-escolar	Creche (3 meses-3 anos) Jardim de infância (3-5 anos) Classe de iniciação (5-6 anos)
Ensino geral	Ensino primário: 1ª à 6ª classes (6-11anos) Ensino secundário geral: - Iº Ciclo - 7ª, 8ª 9ª classes (12-14anos) - IIº Ciclo - 10ª, 11ª, 12ª classes (15-17anos)
Ensino Técnico-Profissional	Formação Profissional Básica: 7ª, 8ª 9ª classes (12-14 anos) Ensino Secundário Técnico-Profissional: após a 9ª classe ou a 12ª classe do ensino secundário geral, de 6 meses a 2 anos (a partir dos 15 anos)
Formação de Professores	Ensino Secundário Pedagógico (10ª, 11ª, 12ª, 13ª classes) Ensino Superior Pedagógico (após a conclusão do Ensino Secundário Pedagógico)
Ensino Superior	Graduação: (Bacharelato/Licenciatura) Pós-Graduação: - Académica (Mestrado/Doutoramento) - Profissional (Especialização)
Educação de Adultos	Ensino Primário de Adulto (Alfabetização e Pós-Alfabetização) Ensino Secundário de Adulto (1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral, Formação Profissional Básica, Ensino Secundário Técnico)

A formação inicial de professores do ISCED integra o subsistema de Ensino Superior Pedagógico. No anexo VII apresenta-se o exemplo de um plano de estudos de uma das licenciaturas de formação inicial de professores, que integra saberes das áreas de docência, didática e ciências da educação, incluindo a iniciação à prática pedagógica. As disciplinas de práticas e estágios pedagógicos dos subsistemas de formação inicial constituem “uma área autónoma para onde convergem e se integram diversos saberes e aprendizagem ao longo da vida” (INIDE, 2013; RGPEISCED/CS), com a finalidade de preparar os futuros professores para o contacto e envolvimento com situações pedagógicas reais. As práticas pedagógicas desenvolvem-se através de protocolos estabelecidos entre as instituições de formação de professores (professores acompanhantes) e os professores tutores das escolas de aplicação. Abordaremos o seu funcionamento mais adiante

Os cursos do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico apresentam algumas semelhanças e diferenças na estrutura organizacional dos seus planos de estudos, condições de acesso, duração do curso e saídas profissionais. De acordo com Fernandes (2005), o curso do Ensino Secundário Pedagógico tem como finalidades formar professores:

- Com o perfil necessário para a materialização integral dos objetivos gerais da educação e particularmente dos objetivos do I ciclo do Ensino Secundário;
- Que encarem o sistema educativo, a escola, a sala de aula e a comunidade envolvente, como espaços de formação harmoniosa dos alunos;
- Com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, numa sociedade plural;
- Que colaborem com os colegas das mesmas turmas de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos;
- Que desenvolvam ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação e de ensino.

No que tange ao Ensino Superior Pedagógico, espera-se que o futuro professor seja capaz de adquirir, de maneira geral, as seguintes qualificações:

- Conhecimento da organização do sistema educativo angolano;
- Conhecimento da organização do currículo do ensino secundário e do(s) programa(s) de ensino da(s) disciplina(s) específica(s) a ensinar;
- Conhecimento das características do processo de aprendizagem do adolescente e do jovem adulto;
- Organização de ambientes educativos e gestão da sala de aula no ensino secundário;
- Gestão do currículo e da aprendizagem disciplinar no ensino secundário;
- Avaliação e monitorização das aprendizagens;
- Participação ativa na comunidade;
- Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa;
- Autorresponsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional.

É importante referir que 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 (12^a classe), ficando a formação concentrada na vertente

específica e profissional (Artigo 47º Lei 17/16, de Outubro de 2016 e Artigo 26º Lei 13/01, de Dezembro de 2001).

A reorganização do subsistema de formação de professores não se traduziu numa mudança substancial das práticas de formação e de ensino. Como afirma Wafunga (2017), as mudanças nos documentos da reforma não foram seguidas de uma formação alinhada com perspetivas atuais de formação de professores. De acordo com um relatório de 2009 do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento (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 teórica e essencialmente dominada por abordagens normativas, em consequência também da estrutura fragmentada dos currículos de formação, e da dissociação que nele se operava entre a teoria e a prática. O número insuficiente de professores formados face às necessidades do país é outro fator apontado. 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” (Boaventura, 2013, p. 3). A deficiente preparação prévia dos estudantes que ocorrem aos cursos de formação de professores é também indicada como um dos problemas. Boaventura (2013) advoga que a admissão dos candidatos devia decorrer mediante uma seleção feita com base na cultura geral de base dos candidatos e nas motivações dos mesmos para a escolha dos cursos.

Estudos recentes apontam para diversos desafios que subsistem no âmbito da formação de professores, tanto ao nível do Ensino Secundário Pedagógico (INFQE, 2015, 2016a) como ao nível do Ensino Superior Pedagógico:

- Condições insuficientes em algumas especialidades para uma formação sólida de professores e existência de professores a lecionarem disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada;
- A inexistente articulação entre o Instituto Superior 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;
- Falta de instalações, como laboratórios, infraestruturas e material/equipamento desportivo; debilidades no acompanhamento e controlo da ação educativa (inspeção e supervisão);
- Falta de manuais específicos para todas as disciplinas constantes no plano de estudos;

- Um elevado rácio professor-aluno por turma;
- Insuficiência de meios financeiros, transportes e de outros recursos (Ministério da Educação de Angola, 2014; World Bank, 2009);
- Permanência de planos de estudos e programas de disciplinas desajustados e com necessidade urgente de revisão;
- Necessidade de investimento em formação relacionada com a avaliação das aprendizagens (INFQE, 2015, 2016a);
- Falhas ao nível da organização e gestão escolar (número de alunos por turma, falta de escolas de aplicação);
- Necessidade de um maior investimento na qualidade do ensino nos cursos de Formação de Professores, bem como no desenvolvimento de práticas reflexivas e na sua formação em supervisão (Catrongo, 2016; Monteiro, 2019);
- Curta duração das práticas e estágios pedagógicos (Cardoso; 2012; Monteiro, 2019);
- Parca experiência dos professores formadores de professores, o que revela algumas deficiências na integração das diversas componentes da formação (Cardoso & Flores, 2012; Lussinga, 2016).
- Parca experiência dos professores formadores de professores, o que revela algumas deficiências na integração das diversas componentes da formação (Cardoso e Flores, 2012; Lussinga, 2016);
- Escassos momentos de formação contínua ao longo da carreira.

Reconhecendo as debilidades da formação de professores, o Ministério da Educação e o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação criaram um conjunto de mecanismos legais, através dos quais se pretende dar respostas aos desafios da formação e elevar a sua qualidade. Destacamos aqui o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), desenvolvido entre 2008 e 2015, cujo objetivos eram os seguintes: (1) promover uma reflexão sobre a problemática da formação de professores em Angola; (2) contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e a distância dos professores do ensino primário e do I Ciclo; (3) Propor ações para melhorar a qualidade de desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, os supervisores e formadores das instituições de formação de professores; (4) funcionar como um plano diretório das ações do Ministério da Educação e das ações dos diferentes projetos externos, a nível da formação de professores, estabelecendo a coordenação e articulação entre elas, de forma a lhes dar

uma maior coerência interna, e promover a eficácia dos recursos existentes. Deste modo, o PMFP, segundo o Bureau d'Ingénierie en Education et Formation (BIEF, 2007a), representava 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 da formação inicial, contínua e à distância dos professores em Angola. Monteiro (2019) sublinha que o PMFP expressava as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de professores competentes que possam garantir uma educação de qualidade à criança angolana, expressas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (United Nations Development Programme, s.d) e no Plano de Ação de Dakar (UNESCO, 2000), sendo a formação de supervisores e de formadores um dos seus eixos de atuação.

O balanço feito pelas autoridades educacionais de Angola sobre a implementação do PMFP é positivo, tendo implicado algumas ações relevantes como: realização de formações de agregação pedagógica para os professores inseridos no Sistema Educativo sem agregação pedagógica; criação da Supervisão Pedagógica em todas as províncias para suprir as lacunas decorrente da reforma educativa, tendo sido implementada nos serviços de inspeção pedagógica com vista à avaliação do processo de ensino-aprendizagem; construção e implementação em quase todas as províncias de escolas do Magistério Primário, responsáveis pelo processo de formação inicial e contínua dos professores do Ensino Primário e Pré-Escolar, e de algumas Escolas Superiores Pedagógicas em algumas províncias, responsáveis pela formação inicial e contínua dos professores do II Ciclo do Ensino Secundário.

Em relação aos currículos que fazem parte do sistema de formação inicial de professor, o Ministério da Educação da República de Angola, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento em Educação (INIDE) lançou, no âmbito do Programa de Adequação Curricular (PAC)/2018-2025, o Inquérito Nacional de Adequação Curriculares em Angola (INACUA), cujo objetivo foi a recolha de contribuições da sociedade angolana para estruturar currículos capazes de integrar a diversidade de saberes locais nas condições e possibilidades atuais, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em Angola (INIDE, 2018). As principais justificações apresentadas para a realização do inquérito prendem-se com a necessidade de se implementar as recomendações da Avaliação Global da Segunda Reforma Educativa, relativas à revisão curricular, a fim de assegurar uma gestão flexível do currículo, de forma que a escola, dentro dos limites do currículo nacional, tenha a possibilidade de abordar saberes locais

e regionais, recontextualizando saberes universais, o que pressupõe uma integração curricular dos diferentes saberes nas suas diversas formas de materialização (transdisciplinaridade, transversalidade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, intradisciplinaridade) e pressupõe a redução de disciplinas nos planos de estudo e o atendimento diferenciado dos ritmos de aprendizagem dos alunos (INIDE, 2018).

Os resultados do inquérito indiciam uma necessidade de mudança de atitude em relação aos problemas do conhecimento, procurando procedimentos que permitam a substituição de concepções fragmentadas dos saberes curriculares, de forma a assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, partindo da sua realidade. De acordo com o INACUA (2019), é essencial a adoção de: (a) práticas concebidas para propiciar uma aprendizagem significativa, aliando-se ao Ministério da Educação de Angola que propõe a assunção de perspetivas sócio-construtivistas e de tendências pedagógicas progressistas que favoreçam uma educação inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade; (b) implementação de dinâmicas avaliativas sustentadas por uma diversidade de atividades de aprendizagem; (c) um processo de ensino-aprendizagem que respeite as realidades e as dinâmicas locais, através de exemplos do quotidiano, devendo, por conseguinte, prever diferentes formas de interatividade e de organização das salas de aula, passando de práticas de ensino unidirecionais para aquelas que promovem os trabalhos em grupos, debates, diálogos, chuvas de ideias.

A análise dos resultados do INACUA permitiram ao Ministério da Educação e seus parceiros elaborar o documento “Revisão Curricular e Proposta de Novos Planos de Estudo no Âmbito do INACUA/PAC 2018-2025”, para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Educação de Adultos e Ensino Secundário geral e profissional (formação de professores). O documento está em fase de discussão por especialistas e pela comunidade educacional antes da sua aprovação pelo Conselho de Ministros, e espera-se que até 2025 esteja implementado a nível do território nacional (INIDE, 2019).

No contexto do Ensino Superior, a situação é quase semelhante. Foi aprovado o Decreto Presidencial nº 193/18, de 10 de Agosto de 2018, que estabelece as Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior aplicáveis ao processo de conceção, organização e implementação dos cursos de graduação nas instituições de Ensino Superior. Definem-se as regras e procedimentos necessários a um adequado planeamento curricular, bem como à promoção, de forma permanente, das condições essenciais para assegurar a organização e gestão curricular dos cursos de graduação ministrados nas instituições de Ensino Superior, visando concorrer para continua melhoria da qualidade do processo de ensino, da investigação científica e da extensão universitária (Artigo 1º). O mesmo Decreto define ainda os Princípios Específicos, Nomenclatura, Duração e Organização Curricular dos cursos; Estruturação do

Currículo; Avaliação, Transição de Ano e Conclusão de Curso. Importa referir que, até a data, não existia nenhum instrumento jurídico desta natureza, facto que vinha originando a elaboração de planos curriculares pouco consentâneos com as exigências de comparabilidade, mobilidade e harmonização da formação no Ensino Superior. Para o efeito, foram criadas Comissões Curriculares Nacionais pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (Despacho n° 148/2019 GMESCTI, de 11 de Julho), com a finalidade de coordenar todo o processo de harmonização curricular dos cursos de graduação ministrados nas Instituições de Ensino Superior, conforme previsto no artigo 30° do Decreto Presidencial n° 193/18, de 10 de Agosto de 2018.

Entre as Comissões Nacionais de Harmonização Curriculares criadas, destaca-se a de Educação e Formação (CNHC-EF)¹, encarregada de, entre outras tarefas:

1. Identificar os cursos de graduação ministrados nas Instituições Pedagógicas de Ensino Superior;
2. Propor o plano curricular nuclear de cada curso de graduação;
3. Definir e aprovar o perfil de entrada e de saída dos profissionais a formar por cada curso;
4. Apresentar uma proposta de distribuição de Unidades de Crédito para cada curso;
5. Propor a natureza ou tipo de trabalho de fim de curso;
6. Propor de unidades curriculares da componente de formação transversal de cada curso.

As comissões têm de apresentar as suas propostas de harmonização curricular ao Ministério de Tutela, a fim de ser serem submetidas à discussão, debate e recebimento de contribuições em 2021. A par desta iniciativa legislativa, foi aprovado, pelo Decreto Presidencial n° 205/18, de 3 de Setembro de 2018, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), que faz parte do Programa de Governo para o quinquénio 2017/2022. O PNFGPD (2018) tem como objetivo geral garantir que, de acordo com as necessidades do sistema educativo, as funções docentes sejam asseguradas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho. Entre os objetivos específicos do PNFGPD, apontam-se os seguintes:

- a. Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados, na Educação Pré-

¹ O autor do presente relatório é membro desta comissão, que é integrada por especialistas da Educação de quase todas Instituições Pedagógicas do Ensino Superior.

Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);

- b. Atrair e selecionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação;
- c. Garantir que, nos cursos de formação inicial de professores, sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenham certificação profissional para a docência os que tiverem adquirido;
- d. Recrutar para a docência os melhores candidatos de entre os que possuem qualificação profissional, devidamente certificada e obtida em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação como habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário ou numa disciplina do I e/ou do II Ciclo do Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico, conforme as vagas a concurso;
- e. Atrair e reter os professores mais bem preparados e com bom desempenho;
- f. Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial.

Importar referir que para cada objetivo específico são definidas medidas para os atingir. Por exemplo, nos objetivos ligados à formação inicial de professores, foram definidas, entre outras, as seguintes medidas: definir perfis de qualificação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em disciplinas do Ensino Secundário (I e II Ciclos), bem como para a docência como formador de professores no Ensino Secundário Pedagógico e no Ensino Superior Pedagógico, identificando, em cada caso, os conhecimentos, competências e atitudes cuja aquisição os respetivos cursos de formação devem proporcionar; efetuar as adaptações necessárias na estrutura curricular, nos planos de estudos e nos programas de cursos, organizados segundo o modelo integrado ou sequencial, para melhor os focalizar na aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes identificadas nos perfis de qualificação profissional; definir, a nível nacional, o enquadramento geral que deve presidir à organização dos cursos de formação inicial de professores ministrados no Ensino Superior Pedagógico e Ensino Secundário Pedagógico, enquanto este existir, para que possam ser reconhecidos como habilitação para a docência pelo Ministério da Educação (perfis de qualificação profissional, estrutura curricular geral dos formação de professores, qualificação dos coordenadores pedagógicos dos cursos, qualificação académica e profissional superior dos professores adequada à(s)

disciplina(s) que lecionam, qualificação superior específica e experiência profissional docente dos professores responsáveis pelas disciplinas de metodologias de ensino, de práticas pedagógicas e de orientação de estágios); proporcionar oportunidades de formação pós-graduada (especialização, mestrado e doutoramento) aos professores das instituições de formação de professores, com prioridade para os que asseguram as disciplinas de metodologias de ensino, de práticas pedagógicas e de orientação de estágios nas instituições de formação de professores, entre outras (Decreto Presidencial n° 205/18).

Quanto ao desenvolvimento de competências profissionais centradas na melhoria das práticas pedagógicas, destacam-se as seguintes medidas: organizar programas diferenciados de desenvolvimento de competências para os diversos públicos docentes: programas de agregação pedagógica para agentes de ensino que não possuam a qualificação profissional docente; programas de apoio à integração profissional de professores, nos primeiros anos de exercício docente; programas de atualização de conhecimentos e de melhoria, ou aquisição, de novas competências docentes; programas de capacitação profissional para melhorar a supervisão pedagógica de estagiários da formação inicial e de prática docente em sala de aula e na escola (Decreto Presidencial n° 205/18).

Paralelamente ao PNFGPD, estão em discussão e apreciação os Projetos de Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e de Professores de Ensino Secundário (especificando as bases gerais do Subsistema de Formação de Professores, estabelecidas na Lei n° 17/16, de 7 de Outubro, nomeadamente nos artigos 43.º a 51.º e 105º, bem como em medidas inscritas no Decreto Presidencial 2015/18, de 3 de Setembro) e o Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no Ensino Secundário (define as condições específicas a que devem obedecer a criação, a organização e o funcionamento dos cursos de agregação pedagógica, previstos no número 2 do art.º 47º e no número 4 do art.º 50º da Lei n° 17/16, de 7 de Outubro, quando destinados exclusivamente a agentes de ensino que, não possuindo a adequada habilitação profissional docente, se encontram a exercer serviço docente).

Em termos gerais, os subsistemas de formação de professores em Angola regem-se pelos princípios da formação global, da flexibilidade, da prática, do envolvimento construtivo com a comunidade e da participação democrática, embora sejam ainda muitos os problemas e desafios a enfrentar no sentido da mudança de práticas, particularmente no sentido da promoção de uma formação reflexiva alinhada com pressupostos apresentados nos pontos anteriores deste capítulo. No momento de redação do presente relatório, vive-se um período de mudanças legislativas relativamente à formação de professores, que terá implicações significativas na conceção e organização dos programas de

formação, incluindo a organização dos estágios. No capítulo seguinte descrever-se-á o modo de funcionamento do estágio, que foi o contexto de recolha de dados do presente estudo. Aqui importa salientar, como já se referiu na introdução deste relatório, que são diversos os problemas que parecem afetar a sua qualidade de acordo com alguns estudos, nomeadamente no que diz respeito a implicações de um modelo de formação enciclopédico e a desarticulações entre teoria e prática, à falta de formação dos supervisores e à insuficiente coordenação entre as escolas e as instituições de formação, além de problemas relativos à seleção dos supervisores e ao excesso de estagiários por supervisor (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014; Júnior, 2013; Monteiro & Vieira, 2015, 2017; Monteiro, 2019). O estudo realizado, cujo contexto e metodologia são apresentados no capítulo seguinte, centrou-se no papel do supervisor da instituição de formação, neste caso o ISCED/CS, procurando construir conhecimento acerca das suas funções, dos problemas vivenciados e das medidas que podem ajudar a colmatar esses problemas e a aperfeiçoar a sua ação supervisiva. Embora se trate de um estudo de caso, ilustra potencialidades e dilemas da supervisão em contexto de estágio a partir das perceções dos atores, apontando necessidades de mudança que ultrapassam a ação desses atores e requerem uma visão mais concertada do que significa ser professor e formar professores em Angola, assim como medidas estruturais de apoio a uma formação mais reflexiva e emancipatória.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o contexto específico em que decorreu a investigação (ponto 2.1), seguindo-se a apresentação do tipo de estudo, objetivos e plano de investigação (ponto 2.2.), dos instrumentos e procedimentos de recolha e análise da informação (ponto 2.3), assim como dos critérios de qualidade e limitações do estudo (ponto 2.4).

2.1 Contexto do estudo

O estudo de caso realizou-se no âmbito do estágio de cursos de formação inicial do ISCED/CS, instituição pertencente ao subsistema de formação de Ensino Superior Pedagógico e criada em 2000 pelo então governador da província do Cuanza-Sul, Higinio Francisco Carneiro. Por Decreto Ministerial nº 3/01 do Ministério da Educação e Cultura, transformou-se em unidade orgânica do Centro Universitário de Benguela (CUB), e no ano de 2008, com a institucionalização das regiões académicas pelo Decreto Lei nº 05/09, passou a ser o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), integrado na região universitária número dois, pertencente a Universidade Katyavala Bwila com sede na cidade de Benguela.

É uma instituição vocacionada para a formação inicial de professores, dirigida a estudantes com o ensino secundário concluído que estarão habilitados ao exercício da docência no Ensino Primário, Ensino Secundário (I e II ciclos) e Ensino Técnico-Profissional. No momento de realização do estudo eram oferecidas sete licenciaturas de 4 anos nas seguintes áreas: ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Sociologia, Matemática, Química e Geografia². Os planos de estudo integram unidades curriculares da área de docência, da área de didática, das ciências da educação e de práticas (ver exemplo no anexo 6)

No 3º e 4º anos dos cursos, os estudantes têm contacto com escolas públicas ou privadas (escolas de aplicação/integração) e realizam estágios pedagógicos com o acompanhamento de um professor tutor e de um professor acompanhante do Instituto. Simultaneamente, frequentam outras unidades curriculares e preparam as suas monografias ou trabalhos de fim de curso. O estudo incidiu nas práticas de supervisão relativas no 4º ano dos cursos. No início de cada ano letivo, os estudantes são distribuídos em grupos pelas escolas de aplicação com a quais a instituição tem um protocolo de

² Atualmente existe também o curso de Língua Portuguesa, criado em 2019.

cooperação, sendo-lhes atribuído um professor acompanhante e um professor tutor. Cada professor acompanhante supervisiona entre 10 e 15 estudantes e cada professor tutor acompanha entre 5 e 7, variando de acordo o número de estudantes. Todo o processo é controlado e monitorizado pelas escolas de aplicação ou de integração, secção de práticas e estágios pedagógicos do ISCED/CS e pela coordenação de práticas e estágios pedagógicos dos departamentos de ensino e investigação.

O Regulamento de Práticas e Estágios Pedagógicos (RPEP, 2012) define os procedimentos a ter em conta na realização das práticas e estágios pedagógicos, assim como o papel dos intervenientes, mas não faz referência a estratégias supervisivas a adotar, com exceção da observação e avaliação das aulas e do acompanhamento dos estudantes/estagiários.

As disciplinas de prática pedagógica são concebidas como “atividades curriculares, articuladoras da teoria e prática, que garantem o contacto experiencial com situações psicopedagógicas e didáticas concretas e que contribuem para preparar, de forma gradual, o estudante para a vida profissional” (Artigo 1, RPEP, ISCED/CS, 2012). De acordo com o Programa de Prática e Estágio Pedagógico (2014), os seus principais objetivos são os seguintes:

- 1) Desenvolver capacidades de análise e contribuição crítica e criadora para uma melhoria da qualidade do ensino;
- 2) Possibilitar a vivência no meio escolar, em contacto com alunos, professores, pais e encarregados de educação, funcionários e colegas, de modo a criar hábitos de colaboração e de convivência, próprias desse meio;
- 3) Desenvolver atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa, gestão e avaliação institucional;
- 4) Proporcionar o desenvolvimento da competência do aprender a ensinar, aprender a ser e aprender a conviver profissionalmente.

Segundo o mesmo documento, durante e após as Práticas e Estágios Pedagógicos, os estudantes/estagiários devem desenvolver as seguintes competências:

- a) Aprender e realizar de forma independente o trabalho docente-educativo e desenvolver com o espírito criativo as tarefas do ensino e da educação, aperfeiçoando-se continuamente;
- b) Aprofundar as bases psicopedagógicas do processo docente-educativo e utilizar os conhecimentos e habilidades absorvidas durante a sua formação teórica;
- c) Assimilar as experiências do trabalho docente-educativo dos melhores professores de sua especialidade e utilizá-las na prática do ensino e educação dos seus alunos;

- d) Aprofundar e ampliar o interesse pelo trabalho pedagógico.

As práticas e estágios pedagógicos estruturam-se em três categorias: Prática Pedagógica I (3º ano), Prática Pedagógica II (4º ano) e Estágios Pedagógicos (4º ano):

3º Ano: Prática Pedagógica I – Observação/análise de Aulas e da organização da escola, cujo objetivo é consolidar os conhecimentos teóricos indispensáveis ao começo das práticas (Didática geral e específica), conhecimento e familiarização com o ambiente escolar (escola de aplicação). Nesta fase, cabe aos professores de Didática Específica e Prática Pedagógica I supervisionar e avaliar todo o processo. A carga horária correspondente é de seis horas semanais.

4º Ano: Prática Pedagógica II e Estágio Pedagógico – Cooperação/ intervenção e responsabilização pela turma. O primeiro semestre é dedicado à análise das diferentes situações decorrente da observação de aulas na escola de aplicação, colaboração com o professor tutor no desenvolvimento de atividades letivas, intervenção e participação nas atividades de observação, planificação, reflexão e realização de aulas simuladas na instituição de formação. A responsabilidade pela supervisão e avaliação desta prática é dos professores tutores das escolas de aplicação. No segundo semestre – estágio pedagógico–, os formandos procuram pôr em prática os conhecimentos adquiridos em situações reais de ensino, em turmas dos professores tutores das escolas de aplicação. Realizam-se sessões para preparação e avaliação das aulas, discussão de problemas de carácter metodológico, análise de problemas concretos e experienciados na prática. Nesta fase, os responsáveis pela supervisão são os professores acompanhantes e os professores tutores. A carga horária semanal de contacto ao longo dos dois semestres varia entre 5 e 6 horas.

O RPEP (2012) define as funções dos intervenientes diretos deste processo: Chefe de Secção de Apoio às Práticas Pedagógicas, professores acompanhantes, professores tutores e estagiários. Cada curso tem um Coordenador de Práticas e Estágios Pedagógicos, que desempenha normalmente também a função de professor acompanhante.

São competências do chefe da Secção de Apoio às Práticas Pedagógicas (Artigo 13, RPEP, ISCED/CS, 2012):

1. Desenvolver, promover e coordenar a elaboração do calendário de preparação, realização e avaliação das Práticas Pedagógicas I, II e Estágios Pedagógicos e velar pelo seu cumprimento e correta aplicação;

2. Desenvolver, promover e coordenar as atividades das práticas e estágios pedagógicos entre os departamentos, decanato, documento de expedientes e as escolas integradoras ou de aplicação.
3. Desenvolver, promover e fazer o acompanhamento das Práticas e Estágios Pedagógicos dos estudantes de todos os cursos ministrados;
4. Desenvolver e coordenar com outras instituições congêneres secções de troca de experiência;
5. Participar em reuniões do conselho pedagógico, presidido pelo Vice-Decano para Área Académica;
6. Reunir periodicamente com os supervisores por forma a avaliar o desenvolvimento das Práticas e Estágios Pedagógicos;
7. Promover palestras sobre assunto relevantes para os estudantes praticantes, supervisores e tutores;
8. Apreciar Relatórios de Balanço das Práticas Pedagógicas elaborados pelos supervisores e elaborar o Relatório Final a ser submetido ao Vice-Decano para os Assuntos Académicos;
9. Articular com a Direção da instituição todos os aspetos inerentes às Práticas e Estágios Pedagógicos e à elaboração do Relatório de Práticas e Estágios Pedagógicos por parte dos estudantes.

Ao professor acompanhante da instituição de formação são atribuídas as seguintes tarefas (Artigo 15, RPEP, ISCED/CS, 2012):

1. Acompanhar e orientar a integração do estudante/estagiário na vida escolar;
2. Informar aos tutores sobre os objetivos das Práticas Pedagógicas e dar a conhecer as tarefas do estudante/estagiário;
3. Apoiar os tutores na realização das suas tarefas;
4. Apoiar o estudante/estagiário na planificação de aulas e outras atividades;
5. Observar as aulas lecionadas pelo estudante/estagiário;
6. Avaliar as aulas e todas as atividades realizadas pelo estudante/estagiário na escola;
7. Estabelecer articulação permanente com o tutor e estudantes/estagiário de modo a resolver eventuais problemas que surjam;
8. Elaborar Relatório de Balanço das Práticas Pedagógicas, a ser apresentado ao Chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos.

Quanto ao perfil do professor acompanhante, apontam-se os seguintes requisitos: possuir formação, domínio metodológico e científico na área específica da docência para a qual é indicado como supervisor; ter cinco anos de experiência no exercício da profissão docente, entre os quais três no I Ciclo do Ensino Secundário ou Ensino Secundário Pedagógico e dois no Ensino Superior Pedagógico; possuir capacidade de interação com os alunos, professores e direções das diferentes instituições de

ensino; ser ético, cívico e moral de forma a não tomar decisões e apresentar atitudes que possam denegrir a personalidade do aluno em formação e a imagem da instituição perante as escolas de aplicação (Artigo 30).

O tutor é o professor da escola de aplicação que possui conhecimentos profissionais e utiliza as suas competências de forma a contribuir para dinamização e monitorização da supervisão da prática dos estagiários. Constituem tarefas do tutor (Artigo 16, RPEP, ISCED/CS, 2012):

1. Apoiar o enquadramento do estudante/estagiário na vida escolar;
2. Acompanhar e orientar a atividade do estudante/estagiário;
3. Disponibilizar todos os meios necessários ao bom desempenho do estudante/estagiário;
4. Divulgar, no seio dos estudantes/estagiário, o Plano de Atividade do Grupo de Disciplina;
5. Orientar o estudante/estagiário na planificação, realização e avaliação das aulas;
6. Analisar e aprovar o Plano de Aula elaborado pelo estudante/estagiário, antes deste lecionar a aula;
7. Fazer a avaliação da aula dada pelo estudante/estagiário, assim como avaliar outras atividades por estes realizadas;
8. Fornecer informações sobre o desempenho do estudante/estagiário aos supervisores

Ao estagiário cabem as seguintes tarefas principais (Artigo 17, RPEP, ISCED/CS, 2012):

1. Observar a realidade escolar no seu conjunto;
2. Observar aulas do tutor e dos seus colegas;
3. Planificar aulas e lecionar;
4. Observar conselhos de notas;
5. Participar em todas as atividades escolares, tais como reuniões do grupo de disciplina, de turma, com pais e encarregados de educação e assembleias escolares;
6. Estudar a regulamentação interna da escola (regulamentos, despachos, circulares e outros) por forma a estar devidamente informado e agir conforme o preceituado;
7. Auto-avaliar o seu trabalho de modo a melhorar o seu desempenho;
8. Constituir Pasta das Práticas e Estágio Pedagógicos;
9. Elaborar Relatórios de Práticas e Estágios Pedagógicos.

As atividades de Práticas e Estágios Pedagógicos não se resumem exclusivamente ao processo de observação, análise e avaliação de práticas em sala de aula, abrangendo as seguintes atividades: (a) observação e integração no ambiente escolar; (b) participação na construção, implementação e

avaliação do projeto pedagógico da escola; (c) participação em reuniões do conselho pedagógico; (d) organização e participação em seminários pedagógicos; (e) participação em oficinas pedagógicas; (f) realização de práticas letivas; (g) outras atividades de intervenção na escola e no meio (Artigo 19, RPEP/ISCED-CS, 2012).

A planificação das aulas é realizada nas escolas de aplicação e cada estudante deve lecionar, no mínimo, cinco aulas. Estas aulas devem ser precedidas de uma reunião com os professores acompanhantes, onde se deve fazer um diagnóstico de dificuldades sentidas, discutir alternativas e sugerir estratégias que possam conduzir o estudante/ estagiário a evoluir e melhorar as suas práticas. O Regulamento é omissivo quanto ao número de aulas que o professor acompanhante deve observar para cada estagiário. Apenas refere que deve ter, no seu horário, pelo menos um dia livre para poder dedicá-lo exclusivamente ao acompanhamento dos estagiários na escola de aplicação. No final de cada aula observada, os intervenientes devem reunir e discutir a aula, preenchendo e assinando a respetiva ficha de observação, análise e avaliação de aula (anexada na pasta de processo de práticas/estágio pedagógico de cada estagiário).

A avaliação do estudante é contínua, incidindo na participação e desempenho na observação e integração no ambiente escolar, reuniões, seminários, oficinas pedagógicas e práticas letivas. A classificação é constituída pela média aritmética das classificações atribuídas nas aulas observadas, documentos apresentados e outras atividades pedagógicas, bem como no relatório de práticas ou estágio pedagógico. A atribuição da nota final é da competência do professor acompanhante. Considera-se aprovado nas práticas e estágios pedagógicos o estudante que obtiver uma nota igual ou superior a 10 valores.

Entre os objetivos da avaliação nas Práticas Pedagógicas e Estágios Pedagógicos, destacam-se os seguintes (Artigo 19, RPEP/ISCED-CS, 2012):

1. Determinar o grau de assimilação de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes dos estagiários numa determinada disciplina ou atividade curricular do curso;
2. Estimular o estudo individual e coletivo, regular e sistemático;
3. Comprovar a adequação e eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas;
4. Permitir a identificação e o desenvolvimento de potencialidades;
5. Contribuir para a formação integral;
6. Estimular a auto-avaliação;
7. Identificar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para superá-las;

8. Fornecer ao estudante, ao longo do seu percurso, uma informação qualitativa e quantitativa do seu desempenho académico;
9. Apurar o rendimento escolar do estudante/estagiário nas várias etapas da sua formação;
10. Contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Pela descrição efetuada nesta secção, conclui-se que existem mecanismos de organização e coordenação das práticas pedagógicas, embora não se possa dizer que exista um modelo de estágio que explicita pressupostos claros acerca da natureza da formação e da educação escolar, ou estratégias supervisivas a adotar para além da observação de aulas. Por outro lado, esta tende a assumir um pendor marcadamente avaliativo. Um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento da qualidade dos estágios é a falta de formação especializada em supervisão, a par das condições de trabalho dos professores acompanhantes, nomeadamente pelo número elevado de estudantes que acompanham.

2.2 Participantes do estudo

O estudo realizado envolveu um questionário aos professores acompanhantes do estágio (n=20) de cinco cursos de licenciatura oferecidos no ISCED/CS em 2018, correspondentes às especialidades de Ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Matemática e Geografia. Foi também realizada uma entrevista aos professores acompanhantes mais experientes desse grupo (n=4), três dos quais desempenhavam a função de Coordenadores de Práticas e Estágios Pedagógicos em três dos cursos, ao Coordenador de Práticas e Estágios Pedagógicos de outro curso³ e ao chefe da Secção de Apoio as Práticas e Estágios Pedagógicos. Todos os sujeitos participaram voluntariamente no estudo, o qual foi aprovado pela direção, que forneceu autorização para a identificação da instituição no presente relatório (anexo I).

Os dados de caracterização dos professores acompanhantes foram recolhidos no questionário e alguns deles encontram-se no Quadro 10. Eram maioritariamente de sexo masculino e de idade compreendida entre os 36 e os 45 anos. A maioria é formada em ciências da educação (15), sendo que 7 possuíam o grau de Doutor, 9 de Mestre e 4 de Licenciado. Iniciaram funções no ISCED em 2011 e 2012 e a maioria (18) já havia lecionado noutros níveis de ensino com um tempo de serviço entre 8 e 22 anos (I/II ciclos do ensino secundário, ensino primário e educação pré-escolar). Quanto às disciplinas

³ O estudo apenas integrou os coordenadores de quatro cursos uma vez que o investigador era coordenador de um deles. Inicialmente, estava previsto fazer a entrevista aos quatro coordenadores, mas uma vez que três deles integravam o grupo de professores acompanhantes mais experientes, optou-se por realizar essa entrevista apenas ao quarto coordenador envolvido, uma vez que parte das questões de ambas as entrevistas eram semelhantes.

lecionadas, incluem História, Matemática, Geografia, Língua portuguesa, Física, Pedagogia e Práticas e Estágios Pedagógicos. Metade dos inquiridos já haviam tido outras atividades profissionais antes de ingressar no ISCED/CS, sendo que, na altura da aplicação do questionário, alguns (5) exerciam outras atividades para além de trabalharem na instituição. Quanto aos anos de experiência nas funções de professor acompanhante, variavam entre 1 e 15. Alguns exerciam também a função de coordenadores das práticas pedagógicas no seu curso. Relativamente à formação em supervisão, apenas 4 indicaram possuir essa formação, referindo apenas seminários organizadas pelo ISCED/CS. Quando questionados sobre se gostariam de realizar essa formação, 16 responderam que sim, o que revela alguma preocupação com a importância da supervisão nas suas atividades.

Quadro 10 Dados de caracterização do grupo de professores acompanhantes (n=20)

Sexo	Feminino	2
	Masculino	18
Idade	20-25 anos	0
	26-35 anos	1
	36-45 anos	8
	46-55 anos	6
	+ de 55 anos	5
Grau académico	Licenciado	4
	Mestre	9
	Doutor	7
Curso do ISCED	Pedagogia	6
	História	6
	Psicologia	2
	Geografia	4
	Matemática	2

O chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, que foi entrevistado, detinha o grau académico de Mestre na área de Gestão e Administração escolar, 7 anos de serviço no ISCED/CS e 2 anos de serviço como chefe da Secção, não tendo formação na área da supervisão pedagógica.

2.3 Tipo de estudo, objetivos e plano de investigação

O estudo enquadra-se num paradigma naturalista ou interpretativo da investigação educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. É um estudo de caso descritivo, desenvolvido no ISCED/CS, que pretende compreender conceções e práticas supervisivas dos professores acompanhantes. Morgado (2013) e Yin (1989) referem que o estudo de caso pode contribuir para o conhecimento aprofundado de um fenómeno educativo. Para Dooley (2002), o estudo de caso pode servir diversos propósitos, desde a compreensão e explicação de uma situação ou fenómeno à constituição de uma base para a resolução de problemas ou à construção de novas teorias. No estudo proposto, o ‘caso’ ou fenómeno em estudo é a supervisão de estágio numa instituição e a finalidade da investigação é compreender esse fenómeno a partir das percepções dos atores, produzindo conhecimento situado que permita transformar as práticas supervisivas no futuro. Apesar dos estudos de caso não produzirem conhecimento generalizável, espera-se que os resultados deste estudo sejam pertinentes para a instituição, promovendo a reflexão interna, e também para contextos análogos.

Como já foi dito na Introdução, as dificuldades observadas na supervisão de estágio no contexto do ISCED/CS, a escassez de investigação sobre o papel dos professores acompanhantes no contexto angolano, e, ainda, a necessidade de conhecer as percepções dos atores como base para futuras mudanças nesse contexto, foram as preocupações que deram origem à seguinte questão geral de orientação descritiva:

Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?

Retomamos aqui os objetivos do estudo:

1. Compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos

estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares;

2. Compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares;
3. Identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes;
4. Identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes.

O facto de o investigador ser docente na instituição onde se realiza o estudo justifica a seleção desse contexto, na medida em que o conhecimento da instituição é um fator facilitador de acesso ao terreno, de compreensão da realidade em estudo e de adesão dos participantes (Yin, 2010). Tal proximidade foi fundamental para compreender como se desenvolve todo o processo supervisivo na instituição em estudo e para a construção de instrumentos de recolha de resultados adequados.

O plano de investigação envolveu as seguintes tarefas:

- Apresentação do projeto e pedido de autorização para realização do estudo na instituição do ensino superior em Angola (anexo I);
- Análise documental (políticas de formação e regulamentação da formação/práticas e estágios pedagógicos no ISCED/CS);
- Levantamento dos participantes do estudo;
- Construção e validação de conteúdo de um questionário para os professores acompanhantes (anexo II);
- Reunião de esclarecimento sobre o estudo com todos os participantes;
- Aplicação do questionário aos professores acompanhantes (presencial);
- Tratamento estatístico e análise dos dados do questionário (estatística descritiva e análise de conteúdo);
- Construção de guiões de entrevistas individuais aos professores acompanhantes mais experientes, coordenador de práticas e estágios pedagógicos, e chefe de secção de apoio às práticas e estágios pedagógicos da instituição (anexos III, IV, V);

- Encontro de esclarecimento e entrega do guião aos participantes para a sua familiarização com as questões da entrevista;
- Realização das entrevistas em data e local acordados com os participantes;
- Transcrição e análise das entrevistas (análise de conteúdo/categorização dos dados) (anexo VI);
- Conclusão da análise e triangulação/sistematização da informação.

2.4 Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de informação

Na recolha de informação, recorreu-se ao inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, procurando-se triangular as vozes de diferentes intervenientes e assim produzir conhecimento credível e útil. Recorreu-se à combinação de abordagens quantitativas e qualitativas, pois como refere Chimuco (2014), a articulação entre ambas permite proceder um desenho metodológico onde as debilidades de uma são suplantadas pelas potencialidades da outra, por forma a obter os melhores resultados possíveis da investigação. Embora o estudo de caso possa implicar outros métodos de investigação, como a observação e a análise documental (realizada neste estudo para a sua contextualização), sendo o seu foco as percepções dos atores, entendeu-se que o inquérito seria a abordagem mais adequada.

O Questionário sobre o Papel do Professor Acompanhante na Supervisão de Professores em Estágio (anexo II)⁴ foi aplicado no contexto do estudo pelo investigador. Após a obtenção de autorização da instituição para a realização do estudo, foi organizada em abril de 2018 uma reunião com todos os participantes, chefes de departamentos de investigação e ensino e membros de direção do ISCED/CS, com o intuito de informar sobre os objetivos da investigação. Após esta reunião, o questionário foi preenchido presencialmente pelos 20 professores acompanhantes no dia 20 de abril de 2018. O acompanhamento direto da aplicação do questionário foi crucial para fornecer explicações relativas aos objetivos de estudo e ao conteúdo das questões, e esclarecer eventuais dúvidas. Importa sublinhar que neste contexto não é muito usual a participação em estudos de investigação, e que a administração de um questionário *online* acarretaria riscos elevados de perda de respostas. Por outro lado, importava que os participantes se sentissem integrados no processo investigativo, uma vez que o estudo lhes diz diretamente respeito e visa promover a melhoria de práticas supervisivas na instituição.

Morgan afirma que “nenhum método específico proporciona, por si só, uma base teoricamente eficaz para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados” (2013, p. 83). Para a validação

⁴ As questões de resposta fechada do questionário foram parcialmente adaptadas de um questionário do estudo de Monteiro (2019), que abordou as percepções da supervisão em estágio na Escola de Formação de Professores do Namibe (Angola).

do conteúdo do questionário, recorreu-se aos seguintes procedimentos de forma a garantir a pertinência e a clareza das questões, e evitar dificuldades de leitura e/ou de interpretação: Listagem aspetos a considerar a partir da revisão bibliográfica, dos objetivos e das particularidades do contexto; Construção do questionário, agrupando os itens em dimensões de análise; Consulta a três especialistas, dois em Portugal e um em Angola; Testagem com 2 docentes angolanos que não participaram no estudo. A consulta a especialistas possibilitou a revisão de alguns aspetos do questionário e na sua testagem posterior não se verificaram problemas de preenchimento, razão pela qual não sofreu outras alterações.

O questionário é acompanhado de uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo e integra uma secção inicial de recolha de dados sobre o perfil profissional dos professores acompanhantes (idade, sexo, formação académica, tempo de serviço, situação profissional, experiência profissional, formação em supervisão). Está organizado em 6 secções, constituídas por questões de resposta fechada e aberta, conforme o Quadro 11. É fornecida a seguinte indicação, de forma a remeter os participantes para a sua experiência pessoal:

Por favor, reflita sobre a sua atividade de supervisão de estágio e responda às questões que se seguem, formuladas na 1ª pessoa para facilitar uma reflexão pessoal, baseada na sua experiência.

Quadro 11 Conteúdo e tipo de questões do questionário

Secções	Foco	Tipo de questões
A. Perfil académico/profissional	Perfil académico e profissional dos participantes	Questões de resposta fechada e aberta (11): idade, sexo, ano de início da carreira no ISCED/CS, curso que leciona, experiência de ensino, outras atividades profissionais, formação académica, grau académico, experiência de supervisão, formação em supervisão
B. Funções da supervisão	Perceções sobre funções da supervisão na experiência pessoal e dificuldades sentidas	B1. Importância das funções na atuação supervisiva Questões de resposta fechada (11 itens) /Escala de importância B2/ B3. Indicação de dificuldades no exercício das funções Questões de resposta fechada e aberta
C. Atividades de supervisão	Perceções sobre atividades de supervisão na experiência pessoal, dificuldades sentidas e colaboração com o professores tutores	C1. Frequência das atividades na atuação supervisiva Questões de resposta fechada (9 itens) /Escala de frequência C2/C3. Indicação de dificuldades na realização das atividades Questões de resposta fechada e aberta C.4. Atividades realizadas com o professor tutor Questão de resposta fechada
D. Desenvolvimento das competências dos	Perceções sobre o desenvolvimento de competências dos	D1. Competências desenvolvidas Questões de resposta fechada (13 itens) /Escala de grau de intensidade (Muito/ Pouco/ Nada) D2/ D3. Indicação de dificuldades desenvolvimento de

estagiários	estagiários e dificuldades sentidas	competências Questões de resposta fechada e aberta
E. Desenvolvimento de capacidades de supervisão	Percepções sobre o desenvolvimento de capacidades de supervisão e dificuldades sentidas	E1. Capacidades de supervisão desenvolvidas Questões de resposta fechada (9 itens) /Escala de grau de intensidade (Muito/ Pouco/ Nada) E2/ E3. Indicação de dificuldades desenvolvimento de capacidades de supervisão Questões de resposta fechada e aberta
F. Problemas do estágio e medidas de melhoria	Percepções sobre problemas do funcionamento do estágio que afetam a atividade supervisiva e medidas de melhoria	F1. Problemas que afetam a atividade supervisiva Questão de resposta fechada (24 itens)/Indicação dos problemas F2. Medidas de melhoria em função dos problemas identificados (máx. 3) Pergunta de resposta aberta
G. Satisfação global com a experiência de supervisão	Percepção do grau geral de satisfação com a experiência de supervisão	Pergunta de resposta fechada/ Escala de satisfação

As questões permitem o levantamento de percepções sobre a atividade supervisiva dos participantes e das dificuldades que sentem no exercício dessas funções, apelando diretamente às suas vivências. Os dados das questões fechadas do questionário foram tratados com recurso à estatística descritiva (frequências e médias) e foi feita uma síntese das respostas às questões abertas.

Com base nos resultados do questionário, foi elaborado um guião para uma entrevista semiestruturada a quatro professores acompanhantes mais experientes (anexo III) que já haviam respondido ao questionário, três dos quais exerciam também funções de coordenação do estágio no seu curso, com o objetivo de aprofundar e expandir questões emergentes da análise dos resultados do questionário. A opção de entrevistar os professores com mais experiência de supervisão partiu do pressuposto de que seriam informantes-chave na exploração de alguns resultados emergentes das respostas aos questionários.

À semelhança do que ocorreu com o questionário, o guião de entrevista é acompanhado de uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo e integra uma secção de recolha de dados pessoais e profissionais (anos de serviço, curso que acompanha, tempo de serviço como PA, formação académica, grau académico, formação em supervisão), incluindo ainda uma declaração de consentimento informado. As questões reportam-se às seguintes dimensões, que serviram de base para a organização da análise de conteúdo das respostas:

- *Modelo de ensino e inovação pedagógica:*
 - características de um bom modelo de ensino
 - mudanças necessárias nas práticas de ensino das escolas

- estratégias de apoio aos estagiários no desenvolvimento de boas práticas
- exemplos de boas práticas de ensino dos estagiários
- *Desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática:*
 - principais problemas pedagógicos dos estagiários na sala de aula
 - papel da observação na resolução dos problemas pedagógicos
 - razões pelas quais (não) se desenvolve nos estagiários a capacidade de investigar a prática
 - exemplos de investigação da prática realizada pelos estagiários
- *Desenvolvimento da autonomia dos estagiários:*
 - estratégias para desenvolver a autonomia dos estagiários
 - razões pelas quais (não) se desenvolve a autonomia dos estagiários
- *Avaliação do desempenho dos estagiários:*
 - fatores de facilidade e de dificuldades na avaliação do desempenho dos estagiários
- *Insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários:*
 - problemas resultantes da falta preparação prévia dos estagiários
- *Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação:*
 - potenciais efeitos negativos no exercício das funções supervisivas
- *Falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e tutores:*
 - potenciais efeitos negativos nas práticas supervisivas e na formação dos estagiários
- *Grau de satisfação com a sua experiência de supervisão:*
 - fatores de maior satisfação e insatisfação na atividade de supervisão

As questões partiam de resultados do questionário, por exemplo:

- 1 *Os professores acompanhantes inquiridos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica.*
 - 1.1 *Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?*
 - 1.2 *Que estratégias usa para apoiar os estagiários no desenvolvimento de boas práticas?*
 - 1.3 *Pode dar um ou mais exemplos de boas práticas dos seus estagiários?*

A realização das entrevistas foi antecedida de um encontro de esclarecimento com os professores acompanhantes selecionados, onde foram abordados aspetos inerentes à entrevista, como a

preservação do anonimato e a confidencialidade da informação, tendo-lhes sido entregue o respetivo guião, de forma a manter uma relação de confiança e permitir que pudessem refletir antecipadamente acerca das questões colocadas. As entrevistas ocorreram posteriormente, em janeiro e fevereiro de 2019, em locais, datas e horas previamente acordados com os participantes.

Para complementar a informação recolhida no questionário e nesta entrevista, foram ainda realizadas mais duas entrevistas: uma a um coordenador de práticas e estágios pedagógicos que não participou na primeira entrevista por não ser um dos PA mais experientes, e outra ao chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos do ISCED/CS. Foi seguido um procedimento idêntico ao anterior, incluindo-se também nos guiões uma declaração de consentimento informado. As entrevistas foram realizadas em maio de 2019, em locais, datas e horas previamente acordados. Os guiões (anexos IV e V) incidem nos aspetos sintetizados no Quadro 12.

Quadro 12 Foco das questões das entrevistas ao Coordenador de Estágio e ao Chefe de Secção

Entrevista ao coordenador	Entrevista ao chefe de Secção
Características de um bom modelo de ensino e mudanças que é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas	Principais responsabilidades e atividades na organização das práticas e estágio pedagógico como chefe de secção
Contributo dos estágios do curso que acompanha para o desenvolvimento de boas práticas nas escolas	Estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação na organização dos estágios
Principais problemas pedagógicos que os estagiários encontram na sala de aula	Principais desafios ou problemas no exercício das suas funções
Contributo da observação e análise de aulas na resolução de problemas pedagógicos	Melhorias desejadas no processo organizativo das práticas e estágios pedagógicos
Contributo do estágio para desenvolver nos estagiários a capacidade de investigar a prática	Mudanças quanto ao modo de organização do estágio na instituição
Contributo do estágio para o desenvolvimento da autonomia dos estagiários	
Processo avaliativo e papel do coordenador(a) do curso que acompanha	
Problemas do estágio e possíveis soluções: falta de preparação prévia dos estagiários, falta de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação, falta de formação em supervisão pedagógica	
Principais desafios como coordenador(a) de estágio	
Mudanças desejadas quanto ao modo de organização e funcionamento do estágio no curso que acompanha	

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e sujeitas a uma análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação que pretende efetuar inferências sobre mensagens, cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1979). As dimensões de análise foram definidas em função das dimensões dos guiões, tendo sido identificados os excertos relevantes para cada uma delas e procedendo-se posteriormente a uma síntese das principais ideias encontradas. Para garantir o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade da informação, não se apresentam as transcrições das entrevistas individuais. Apresenta-se no anexo VI a análise das entrevistas aos 4 professores acompanhantes, as quais constituíram, tal como o questionário, uma fonte de informação principal. Quanto às outras duas entrevistas, efetuadas a um Coordenador de Estágio e ao Chefe de Secção, optou-se por apresentar apenas as sínteses das suas respostas ao longo do texto e alguns testemunhos que reforçam ou complementam as opiniões dos professores acompanhantes.

2.5 Qualidade e limitações do estudo

O estudo visa construir conhecimento sobre conceções e práticas dos participantes, que possa contribuir para melhorar futuramente o processo superviso e o desenvolvimento profissional dos estagiários. Deste ponto de vista, uma das condições de qualidade do estudo é a sua natureza situada e a potencial relevância educativa dos seus resultados. Será elaborada uma síntese dos principais resultados a divulgar num seminário na instituição, com a finalidade de promover a reflexão e o debate sobre os mesmos. O facto de o investigador trabalhar no contexto como professor acompanhante e conhecer os participantes pode ser um fator facilitador para realizar iniciativas futuras no sentido de implementar medidas de melhoria das práticas supervisivas a partir do estudo.

Foram construídos instrumentos que permitiram a triangulação de métodos (questionário e entrevistas) e fontes (professores cooperantes e agentes de coordenação do estágio), essencial para elevar credibilidade e a utilidade do estudo. Aires (2015) afirma que a triangulação consiste em utilizar várias abordagens teóricas e metodológicas para que o resultado final espelhe fidedignamente a realidade. No nosso estudo, a triangulação refere-se a aspetos metodológicos.

A opção pela utilização do inquérito por questionário e por entrevista pareceu ser adequada aos objetivos e natureza do estudo, uma vez que este se centra na construção de conhecimento a partir das percepções dos atores (Coutinho, 2014; Marconi & Lakatos 2003; Morgado, 2013). No caso do questionário, a consulta a especialistas e a testagem foram procedimentos essenciais para a validação do seu conteúdo, não se vendo necessidade de recorrer a outras técnicas de validação pelo número

reduzido de sujeitos e pela sua circunscrição a um mesmo contexto. A entrevista, nas perspetiva de Coutinho (2014, p. 139), tem como objetivo “fornecer ao investigador informações detalhadas e profundas sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionadas em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, as amostras intencionais”. Na nossa investigação, permitiu aprofundar e expandir a informação recolhida no questionário. As questões foram elaboradas com base na análise dos resultados do questionário, o que permitiu fornecer uma contextualização para a reflexão dos participantes e uma focalização dessa reflexão em aspetos complementares aos já fornecidos. A seleção dos sujeitos entrevistados teve em consideração dois critérios – a sua maior experiência nas funções de supervisão e o exercício de funções de coordenação das práticas pedagógicas –, de modo a obter informação relevante.

Ao longo do trabalho, foram respeitados princípios éticos da investigação educacional, sem os quais, como refere Tuckman (2000), o processo de investigação pode dificultar, prejudicar ou afetar negativamente a vida dos que neles participam. Tivemos cuidados no acesso ao campo de investigação, nomeadamente: a realização do estudo após a autorização da direção, mediante explicação dos seus objetivos e metodologia; informação aos participantes sobre o estudo e esclarecimento de dúvidas sobre o questionário e os guiões das entrevistas, obtendo-se o seu consentimento para a colaboração no estudo e sendo respeitado o anonimato e a confidencialidade da informação (Bogdan & Biklen, 2013). Na análise dos dados, o investigador procurou assumir uma postura de distanciamento face a ideias pré-concebidas decorrentes da sua experiência na instituição, contrariando possíveis enviesamentos.

Como qualquer trabalho científico, o presente estudo apresenta limitações. A primeira resulta do facto de se focar nos professores acompanhantes, sem inquirir outros atores da supervisão, nomeadamente os professores tutores e os estagiários, o que enriqueceria o estudo. O foco nos professores acompanhantes decorreu da necessidade de delimitar o âmbito do estudo, mas também da intenção de começar a estudar a supervisão no seio da instituição, pressupondo-se que futuras mudanças internas podem ter efeitos positivos nas relações e atuações com os outros atores. Por outro lado, reconhece-se a necessidade de recorrer a outros métodos em estudos futuros, como é caso da observação das práticas pedagógicas e supervisivas, numa orientação mais etnográfica, o poderá trazer dados mais próximos da atuação dos sujeitos. Pelas razões apontadas, trata-se de um estudo de natureza exploratória, o que se justifica pela inexistência de estudos da supervisão no contexto analisado.

Nos estudos de caso, pela sua natureza situada, “os resultados não poderem ser generalizados a outras situações, tendo em conta que os resultados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis” (Fortim, 2003, p. 168). Apesar disso, tal como referimos anteriormente, os resultados do estudo podem ser generalizados na instituição onde foi realizada a investigação, esperando-se que promovam a reflexão interna, e podem revelar-se importante em contextos análogos no panorama de formação inicial de professores em Angola.

Terminada a apresentação do contexto e da metodologia do estudo, passa-se no capítulo seguinte à apresentação dos seus resultados.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DO ESTUDO: PERCEÇÕES DAS VIVÊNCIAS DA SUPERVISÃO

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados a partir dos instrumentos de investigação aplicados: questionário aos Professores Acompanhantes (PA) do ISCED/CS (n=20) e entrevista aos PA mais experientes (n=4), a um Coordenador de Práticas e Estágios Pedagógicos (CE) e ao Chefe de Secção de Apoio as Práticas e Estágios Pedagógicos (CS) do ISCED/CS.⁵ Procede-se a uma síntese interpretativa global dos resultados do questionário e faz-se o cruzamento com resultados da análise das entrevistas, apresentando-se alguns excertos das mesmas.

O capítulo evidencia as percepções e vivências dos atores nas dimensões da supervisão contempladas no questionário sobre o papel dos PA na supervisão de professores em estágio e organiza-se nas seguintes secções principais: Funções da supervisão (secção 3.1); Atividades de supervisão (secção 3.2); Desenvolvimento de competências do estagiário (secção 3.3); Desenvolvimento de capacidade de supervisão (secção 3.4); Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria (secção 3.5). No final de cada uma das secções, apresenta-se uma síntese dos principais resultados e no final do capítulo apresenta-se uma síntese de resultados principais emergentes do estudo, procurando relacioná-los com a ideia de uma supervisão de natureza reflexiva, dialógica e inovadora (secção 3.6).

São apresentados quadros de resultados qualitativos e quantitativos, em que os primeiros resultam da análise e síntese do conteúdo das respostas obtidas em questões abertas do questionário e nas entrevistas, e os segundos apresentam a distribuição da frequência das respostas nas questões fechadas do questionário. Uma vez que se trata de um número de sujeitos reduzido, não se procedeu ao cálculo de percentagens. Para as questões onde se utilizou uma escala de importância ou de frequência, são indicadas as médias das respostas, calculadas a partir da conversão da escala nominal numa escala numérica, por exemplo: "Muito Importante" (MI) – 3, "Importante" (I) – 2, "Pouco Importante" (PI) – 1, "Nada Importante" (NI) – 0. Nas questões onde se solicitava a indicação do grau de dificuldade atribuído aos aspetos enunciados, apresenta-se a frequência das respostas (+Dif), bem como a frequência dos fatores de constrangimento emergentes das respostas abertas. Essas frequências permitem analisar em que medida as dificuldades assinaladas pelos inquiridos podem limitar o seu papel de professores acompanhantes na supervisão de professores em estágio.

⁵ Neste capítulo, são usadas as siglas apresentadas para referir os participantes do estudo (PA, CE, CS). Para os professores tutores das escolas será usada a sigla PT e para os estagiários a sigla E.

3.1 Funções da supervisão

A secção B do questionário sobre o papel do PA na supervisão em estágio incidia num conjunto de dez funções da supervisão relativas a três dimensões do papel do supervisor: apoio, construção da identidade profissional e avaliação do desempenho. Solicitava-se aos PA que indicassem a importância atribuída a cada uma das funções na sua atuação enquanto supervisores de estágio, numa escala de 4 opções – “Muito Importante” (MI), “Importante” (I), “Pouco Importante” (PI), “Nada Importante” (NI) – posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para o cálculo estatístico das médias de resposta. Solicitava-se, ainda, que indicassem as funções mais difíceis de concretizar nas funções exercidas (no máximo de 3), bem como as principais dificuldades, problemas ou obstáculos vivenciados no exercício dessas funções.

Sobre a importância atribuída às funções da supervisão, o Quadro 13 apresenta as médias de resposta (0 e 3) em cada uma das funções enunciadas no questionário, por ordem decrescente de importância. Podemos observar que, na generalidade, as funções da supervisão indicadas são valorizadas pelos 20 PA na sua atuação supervisiva (médias entre 2.45 e 2.8.), com destaque para o fornecimento de bons modelos de ensino e para o apoio aos estagiários no aprofundamento dos conteúdos que ensinam e nas atividades de planificação de aulas (média=2.8). Podemos inferir que estas serão as funções mais significativas para os PA. O apoio aos estagiários na resolução de problemas pedagógicos é a função menos valorizada, embora também com uma valorização positiva (média=2.45).

Quadro 13 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das funções da supervisão na sua atuação (médias)

Funções da supervisão	Média (0-3)
Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários	2.8
Apoiar os estagiários no aprofundamento dos conteúdos que lecionam	2.8
Apoiar os estagiários nas atividades de planificação de aulas	2.8
Apoiar os estagiários nas atividades de avaliação das aprendizagens	2.7
Desenvolver a autonomia dos estagiários	2.7
Apoiar os estagiários na inovação das práticas pedagógicas nas escolas	2.65
Integrar os estagiários na cultura da escola de aplicação	2.65
Ajudar os estagiários a refletir sobre a prática pedagógica	2.55
Avaliar o desempenho dos estagiários	2.55
Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos	2.45

O Quadro 14 apresenta a distribuição de respostas nas funções da supervisão, organizadas pelas dimensões do apoio, construção da identidade profissional e avaliação do desempenho. Apresentam-se também os valores médios em cada função (por ordem decrescente em cada dimensão) e o total de PA que assinalaram sentir mais dificuldades em cada uma das funções.

Quadro 14 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as funções da supervisão: importância e dificuldades (n=20)

Funções da supervisão	NI	PI	I	MI	M	+Dif
<i>Apoio</i>						
Apoiar no aprofundamento dos conteúdos	0	0	4	16	2.8	5
Apoiar nas atividades de planificação	0	0	4	16	2.8	3
Apoiar nas atividades de avaliação das aprendizagens	0	0	6	14	2.7	3
Apoiar na inovação das práticas pedagógicas	0	0	7	13	2.65	7
Ajudar a refletir sobre a prática pedagógica	0	1	7	12	2.55	1
Apoiar na resolução de problemas pedagógicos	1	0	8	11	2.45	2
<i>Construção da identidade profissional</i>						
Fornecer bons modelo de ensino	0	0	4	16	2.8	5
Desenvolver a autonomia dos estagiários	0	1	5	14	2.7	6
Integrar os estagiários na cultura da escola de aplicação	0	0	6	14	2.65	14
<i>Avaliação do desempenho</i>						
Avaliar o desempenho dos estagiários	0	0	9	11	2.55	0

NI: Nada Importante; PI: Pouco importante; I: Importante; MI: Muito Importante; M: Média; +Dif: Mais Difícil

Com base nestes resultados, podemos confirmar que os PA, de uma maneira geral, valorizam as três dimensões das funções da supervisão apresentadas, estando quase todas as suas respostas distribuídas entre os pontos máximos da escala (Importante e Muito Importante). Quanto às funções da supervisão que consideram mais difíceis de concretizar no exercício das suas práticas supervisivas (no máximo de 3), destacam-se, com 5 ou mais respostas (pelo menos 25% dos PA), as funções de integrar os estagiários na cultura da escola (f=14), o apoio à inovação das práticas pedagógicas (f=7), o desenvolvimento da autonomia dos estagiários (f=6), o fornecimento de bons modelos de ensino (f=5) e o apoio no aprofundamento dos conteúdos a ensinar (f=5). De destacar que a única função que não é assinalada como sendo uma das mais difíceis é a avaliação do desempenho dos estagiários.

O Quadro 15 apresenta a síntese das respostas abertas dos PA sobre os principais fatores de constrangimento apontados no exercício das funções de supervisão que assinalaram como sendo mais difíceis de concretizar, indicando-se os fatores emergentes da análise das respostas e a sua frequência de ocorrência (f). Com base nestes resultados, podemos verificar que os fatores de constrangimento

mencionados pelos PA com maior frequência foram a falta de articulação entre o ISCED e as escolas (f=8) ao nível de estratégias de coordenação e de colaboração, a falta de preparação prévia dos estagiários (f=7), o pouco tempo de permanência dos estagiários na escola (f=6), a resistência à inovação nas escolas (f=5) e a falta de tempo dos PA para o exercício da supervisão (f=4). Importa referir que, embora apenas uma resposta tenha indicado o número excessivo de estagiários, este é um fator a considerar na medida em que cada PA pode supervisionar muitos estagiários (usualmente entre 10 e 15, por vezes mais). Este problema foi assinalado noutras respostas, como veremos adiante.

Quadro 15 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre constrangimento às funções da supervisão

Funções mais difíceis de concretizar	f	Fatores de constrangimento	f
Integrar os estagiários na cultura da escola de aplicação	14	Pouco tempo de permanência dos estagiários na escola	5
		Falta de articulação entre ISCED-Escolas	4
		Falta de acolhimento/integração na escola	2
		Resistência à inovação na escola	2
		Falta de condições na escola	1
Apoiar os estagiários na inovação das práticas pedagógicas	7	Resistência à inovação na escola	2
		Falta de tempo dos PA	2
		Falta de empenhamento dos estagiários	1
		Excesso de estagiários	1
		Falta de articulação entre ISCED-Escolas	1
Desenvolver a autonomia dos estagiários	6	Falta de preparação prévia dos estagiários	4
		Dependência excessiva dos estagiários face aos PA	1
		Falta de motivação dos estagiários	1
Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários	5	Insuficiência de materiais didáticos na escola	2
		Práticas de ensino muito tradicionais nas escolas	1
		Resistência à inovação na escola	1
		Falta de articulação entre ISCED-Escolas	1
Apoiar os estagiários no aprofundamento dos conteúdos que lecionam	5	Dependência excessiva dos conteúdos fornecidos nas escolas (manual escolar)	3
		Escassez de bibliografia	1
		Falta de preparação científica e pedagógica dos estagiários e Professores Tutores	1
Apoiar os estagiários nas atividades de planificação de aulas	3	Falta de articulação entre ISCED-Escolas	1
		Falta de tempo dos PA e estagiários	1
		Falta de apoios aos PA e estagiários	1
Apoiar os estagiários nas atividades de avaliação das aprendizagens	3	Falta de preparação prévia dos estagiários	2
		Falta de articulação entre ISCED-Escolas	1
Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos	2	Falta de tempo dos PA e estagiários	1
		Pouco tempo de permanência dos estagiários na escola	1
Ajudar os estagiários a refletir sobre a prática pedagógica	1	Pouca clareza dos instrumentos de supervisão	1

Esses resultados podem indiciar a existência de alguma insatisfação por parte dos inquiridos, na medida em que os constrangimentos vivenciados podem interferir no exercício de funções de

supervisão que valorizam, impondo-se, por isso, a introdução de mudanças, um aspeto que abordaremos mais adiante. Por exemplo, relativamente à função de integrar os estagiários na cultura da escola, apesar de 14 dos inquiridos a considerarem Muito Importante, também a acham muito difícil de concretizar (f=14) devido a vários constrangimentos que subsistem na sua efetivação. O mesmo se regista com outras funções, nomeadamente o apoio à inovação das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia do estagiário e o fornecimento de bons modelos de ensino, igualmente importantes no processo supervisivo e na construção da identidade profissional.

De modo a compreender melhor percepções e vivências relativamente ao papel da supervisão na inovação das práticas escolares, o que constitui uma dimensão importante de uma supervisão de orientação transformadora e não reprodutora, foram colocadas algumas questões nas entrevistas aos PA mais experientes (n=4) e a um coordenador de práticas e estágio pedagógico. Essas questões incidiam nas suas representações de um bom modelo de ensino e das mudanças necessárias nas práticas de ensino das escolas, o que fornece informação importante acerca das suas visões da educação e da mudança na educação. As questões da entrevista foram as seguintes:

<i>Questão aos PA</i>	<i>Questão ao CE</i>
Os PA inquiridos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica. Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?	No questionário preenchido pelos PA, todos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica. Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?

O Quadro 16 apresenta a síntese das suas respostas. Pode concluir-se que os entrevistados defendem uma visão da educação centrada numa conceção dos alunos como agentes ativos na aprendizagem e uma conceção dos professores como agentes reflexivos e facilitadores da aprendizagem, defendendo a mudança de práticas nessa direção e a formação continuada dos professores. O CE refere ainda a necessidade de melhorar o desempenho dos supervisores e criar melhores condições para o exercício das suas funções, nomeadamente pelo recrutamento de docentes e dedicação de mais tempo à supervisão do estágio.

Segue-se o testemunho de um dos PA:

(...) um bom modelo de ensino é aquele que se caracteriza com os novos paradigmas educacionais de hoje, em que o ensino está virado para o aluno, que é o sujeito ativo neste processo; em que o professor para além de ser o mediador entre este sujeito, que é o aluno, e o conhecimento, seja também aquele que organiza, cria as condições,

prepara as atividades e as condições materiais, recursos didáticos e outros aspetos didático-pedagógicos para dirigir o aluno até às metas preconizadas. Metas estas, que estão ligadas com as principais finalidades da educação, que é de transformar o aluno num agente de transformação social. Para tal é preciso romper com o atual “status quo” do ensino que privilegia mais práticas educacionais tradicionais, em que se opta cada vez mais por metodologias, formas de organização de ensino, completamente inadequadas. É necessário repensar estas práticas para transformá-las, baseando-se nas novas teorias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, utilização de metodologias que fazem com que o mesmo seja um participante ativo na construção do conhecimento e que os professores adotem uma postura reflexiva, crítica sobre a sua atuação. Só assim podemos dar um salto qualitativo na melhoria do nosso ensino. (PA 4)

Quadro 16 Características de um bom modelo de ensino e mudanças necessárias nas escolas (PA e CE)

Características de um bom modelo de ensino	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Metas educacionais orientadas para transformar o aluno num agente de transformação social	Pedagogia humanista, centrada no desenvolvimento integral do aluno
Conhecimento de modelos de ensino e alinhamento com tendências didáticas atuais	Ensino crítico, capaz de levar o aluno a fazer análises e estabelecer juízos de valor
Promoção de competências para pensar o presente e construir um projeto de vida individual e social	Relação pedagógica adequada entre professor e alunos
Aluno como protagonista do processo de E-A (agente ativo) e professor como organizador do ensino e facilitador da aprendizagem	Professor como mediador entre o aluno e o conhecimento
Mudanças necessárias nas escolas	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Melhor formação do professor de forma a promover maior articulação entre teoria e prática	Formação permanente dos professores
Ensino menos transmissivo e mais centrado no aluno, no desenvolvimento de competências e na facilitação da aprendizagem	Melhoria do desempenho dos professores acompanhantes e tutores
Renovação de práticas com base em teorias da aprendizagem que preconizam um ensino centrado no aluno (ex. teorias construtivistas)	Recrutamento de mais docentes no ISCED para que os professores acompanhantes se dediquem exclusivamente ao estágio
Aluno como participante ativo na construção do conhecimento	Utilização de métodos inovadores que permitam um papel mais ativo dos alunos e uma aprendizagem mais significativa
Postura reflexiva e crítica do professor face à sua prática	

Uma vez que o papel da supervisão pedagógica na renovação das práticas escolares implica, em parte, o desenvolvimento da autonomia dos estagiários, futuros professores, considerámos importante saber a opinião dos PA sobre a sua importância e possíveis razões pelas quais não é desenvolvida. A pergunta da entrevista era a seguinte:

Os PA inquiridos consideram importante desenvolver a autonomia dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, procura fazê-lo? Se sim, como? Se não, porquê?

Observa-se no Quadro 17 que os PA entrevistados consideram que é importante desenvolver a autonomia dos estagiários, porque permite o desenvolvimento de várias competências, nomeadamente a autodeterminação, a participação, consciência crítica nos processos de aprendizagem e atitudes cooperativas, essenciais para o desenvolvimento profissional. Contudo, reconhecem dificuldades, sublinhando que a prevalência de práticas de ensino de orientação reprodutora coloca dificuldades ao desenvolvimento dessa autonomia:

Eu não digo que eles estão tão dependentes. Diria que estão ligados a uma prática pedagógica muito tradicional. Agora do ponto de vista da autonomia do conhecimento (...), já é um problema de base (...) e temos que trabalhar (...) nas nossas aulas na universidade. Mas o que tenho verificado é, será que todos os professores na instituição do ensino superior da educação têm essa mentalidade? Eu leio algumas provas de alguns professores, (...) são provas que não levam os alunos a refletir, são (...) reprodutivas. Essas provas existem mas não pode ser durante o ano letivo todo, se não eu digo, que em termos de nível de assimilação, o meu aluno não está a desenvolver [a autonomia], porque quando (...) chego até ao exame final (...) dou uma prova que é de reprodução, logicamente estou a levar o aluno a ser realmente dependente, porque ele precisa desenvolver a sua capacidade de autonomia, porque imagina, eles já vêm assim com esses problemas do ensino geral, então nós precisamos também a nível do ensino superior rever as nossas metodologias. (PA 3)

(...) os nossos estagiários estão muito dependentes dos professores. Mas (...) é fruto dos modelos de ensino (...) e das características dos professores que somos (...). Se ainda impera o modelo de ensino tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento, é o principal ator do processo de ensino-aprendizagem, não tem como os alunos desenvolverem esta capacidade de autonomia. (PA 4)

Quadro 17 Importância da autonomia e constrangimentos ao seu desenvolvimento (PA)

Importância da autonomia dos estagiários	Constrangimentos ao seu desenvolvimento
Desenvolvimento da autodeterminação e participação dos estagiários	Falta de apoio/ acompanhamento permanente no processo de formação
Capacidade de tomada de decisões	Peso de práticas tradicionais de ensino (reprodutoras)
Desenvolvimento da consciência crítica nos processos de aprendizagem	Peso de práticas tradicionais de formação (reprodutoras), que não promovem a autonomia dos estudantes
Disposição para aprender	Dependência excessiva dos estagiários face aos PA e PT
Desenvolvimento de atitudes cooperativas	

O papel do PA na promoção da autonomia é reforçado pelos entrevistados, como se pode observar nos testemunhos seguintes de um dos PA e do CE:

Por exemplo, na habilidade de desenvolver o plano de aula que já vem desenvolvendo desde a didática geral e específica, (...) nas práticas de campo no estágio, é necessário que o professor acompanhante crie condições antes de começar o estágio, na busca de que o estudante assuma uma posição (...). Há critérios diferentes de como se deve elaborar o plano de aula, de como se deve executar este processo a partir do professor de Didática geral de Didática (...), mas ele tem que assumir o seu próprio critério (...). Existem diferentes modelos (...) de se elaborar o plano de aula, e o professor acompanhante tem de deixar o estudante estagiário assumir o seu próprio modelo (...). Mas o modelo que assumir o estudante estagiário tem que estar fundamentado na teoria adequada, não pode (...) assumir um modelo que não responda a conceção científica de como se deve ensinar a [disciplina X]. Mas ele pode assumir uma estrutura (...) especificando apenas as atividades a desenvolver na introdução, desenvolvimento ou conclusão, (...) eles vão desenvolver a independência na medida em que o Professor Acompanhante seja capaz de dar a possibilidade de eles desenvolverem os seus próprios critérios e (...) fazer com que o plano seja elaborado individualmente e depois seja discutido e analisado em pequenos grupos (...). Então de que depende que os estagiários adquiram a autonomia? (...) da estratégia que utilize o professor acompanhante para que ele desenvolva essa capacidade. (PA 1)

(...) as atividades inerentes do dia-a-dia são da responsabilidade do estagiário, a prática é isso, no fim ele se envolve totalmente nas atividades diárias da escola, desde a planificação (...), que é a base de tudo, (...) das atividades que realiza no seu dia-a-dia, a organização dos alunos nas salas de aulas, levá-los aos matutinos e vespertinos (...) e isso faz com que o próprio estudante tenha uma grande responsabilidade, e ao ter essa responsabilidade, porque os atos são conscientes, automaticamente autónomos, então desenvolve a autonomia de que maneira. Mas a autonomia não significa deixar os estagiários ao deus dará, o professor deve acompanhar e supervisionar as atividades autónomas desenvolvidas pelos estagiários. É importante não esquecer esse fator que é muito importante. (CE)

Sendo a avaliação do desempenho uma das funções importantes do supervisor no âmbito da sua atuação, e ainda que não tenha sido assinalada como uma área de maior dificuldade no questionário, quisemos saber a perspetiva dos PA e do CE e foram colocadas as seguintes questões na entrevista:

<i>Questão aos PA</i>	<i>Questão ao CE</i>
Os PA inquiridos consideram importante avaliar o desempenho dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, tem sido fácil ou difícil fazer essa avaliação? Porquê?	Os PA inquiridos consideram importante avaliar o desempenho dos estagiários. Como é efetuada essa avaliação no curso que acompanha e qual é o seu papel como coordenador(a)?

Nas suas respostas, o CE refere o procedimento habitual, no qual a avaliação incide sobre as aulas observadas e estas são objeto de uma classificação, embora exista uma reflexão sobre aspetos mais positivos e negativos e sobre estratégias de melhoria:

A avaliação é feita após a observação da aula, análise e discussão da aula, onde os estagiários refletem sobre o que se fez, apresentado os pontos positivos e negativos da aula. Esses pontos são objeto de análise e discussão no grupo no sentido de que os erros cometidos na aula não voltem a acontecer nas próximas sessões. É atribuída uma nota e é informado ao estagiário onde sente maiores dificuldades e porquê, e são apresentadas e discutidas propostas de melhorias para futuras aulas. O meu papel tem sido o de acompanhar, assegurar que o estágio e a prática pedagógica se realizem sem problemas, manter o feedback com as escolas de aplicação e prestar o apoio necessário ao processo avaliativo, caso for necessário (CE).

Quanto às perspetivas dos PA sobre fatores que facilitam ou dificultam a avaliação do desempenho dos estagiários, encontram-se sintetizadas no Quadro 18. Podemos concluir que os PA consideram que o processo avaliativo é facilitado pela transparência dos critérios e procedimentos da avaliação, embora assinalem a existência de alguns constrangimentos.

Quadro 18 Perceções dos PA sobre fatores que facilitam ou dificultam a avaliação do desempenho dos estagiários

Fatores de facilidade na avaliação	Fatores de dificuldade na avaliação
Realização de sessões de preparação sobre o processo avaliativo	Falta de tempo e capacidade para assistir a todas as aulas
Informação das dimensões, indicadores e as competências a serem avaliadas	Excesso de estagiários para acompanhar
Adoção de uma avaliação integral, transparente, participada e sistemática	Falta de preparação e resistência à mudança dos PT
Diversidade na utilização dos diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa	Falta de condições nas escolas para que os estagiários desenvolvam o seu potencial (falta de recursos e excesso de alunos)

Apesar de, no questionário, os PA não terem assinalado a avaliação como uma função supervisiva especialmente problemática, os testemunhos das entrevistas evidenciam, de facto, a existência de fatores que colocam dificuldades ao desenvolvimento adequado desta função. Salientamos aqui o número excessivo de estudantes para acompanhar e a falta de condições de trabalho nas escolas para que os estagiários desenvolvam todo o seu potencial:

Avaliar os nossos estagiários tem sido um bicho-de-sete-cabeças (...). Não temos capacidades para assistir a todas aulas dos estagiários. Nós assistirmos, por ano, apenas (...) 50% das aulas programadas (...). Não sei se posso dizer que tenho chegado a esta cifra. Não é possível acompanhá-los todos. A prática é feita num só dia (...) e com quarenta estagiários para acompanhar (.) é impossível. Algumas experiências que tive ao longo da minha formação (...), alguns professores diziam que com quatro alunos já eram muitos, nós com quarenta não temos como fazer. Por isso entregamos os nossos estagiários aos professores tutores (...) que por sua vez também apresentam algumas insuficiências e resistências às mudanças (...), por isso dissemos que tem sido muito difícil fazer avaliação do desempenho dos estagiários. (PA 3)

(...) o que nos preocupa muitas vezes, é que as escolas de aplicação não apresentam condições para que os estagiários demonstrem todo o seu potencial, não existe um quadro em condições, há falta de recursos materiais, turmas completamente esgotadas, sem contar também com o número elevado de estagiários por acompanhar, tudo isso tem constituído fatores que (...) tornam o processo avaliativo um pouco complicado para qualquer professor acompanhante. Mas, são as condições que temos e (...) temos que reinventar, senão é complicado. (PA 4)

Diante dos resultados sobre as funções da supervisão, podemos dizer que todas elas são valorizadas pelos participantes, mas também identificámos a existência de constrangimentos nas vivências da supervisão, relativas aos contextos, aos supervisores e aos estagiários. Estes constrangimentos podem limitar a operacionalização de funções que os PA valorizam, requerendo medidas de melhoria das condições da supervisão, que emergem das dificuldades apontadas. Assim, o facto de os inquiridos reconhecerem a existência de constrangimentos e lacunas nas suas funções de supervisão poderá significar, em muitos casos, uma maior predisposição a mudanças, antevendo-se que o processo supervisivo possa adquirir uma orientação mais transformadora e emancipatória.

Em suma, as perspetivas dos entrevistados deixam antever uma visão atual da educação, centrada no aluno e numa prática profissional reflexiva dos professores, a par da existência de dificuldades e constrangimentos ao exercício das funções de supervisão, deixando antecipar o desejo de melhorias no âmbito dos processos de supervisão das práticas pedagógicas. Com efeito, uma das funções principais da supervisão é identificar os constrangimentos inerentes a uma educação transformadora e os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011).

É importante salientar que, embora a literatura recomende uma supervisão pedagógica reflexiva e dialógica e um modelo de formação de professores que propicie a emancipação profissional, assente em princípios como a justiça social, a autonomia e a sustentabilidade (Zeichner, 2010a; Freire, 2007; Vieira, 2010a), os constrangimentos situacionais podem reduzir o alcance e o impacto da atuação dos supervisores, principalmente quando estes não possuem formação adequada ao exercício da função, existindo um consenso expresso na literatura de que “a ausência de condições facilitadoras coloca em

risco as finalidades formativas da supervisão e o seu impacto na pedagogia, e daí ser fundamental a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 18). Veremos, mais adiante, que os PA identificam um vasto conjunto de medidas de melhoria para colmatar os problemas que identificam nas suas vivências.

3.2. Atividades de supervisão

A secção C do questionário incidia sobre nove atividades de supervisão: análise de planos de unidades didáticas/aulas; observação de aulas; análise de aulas observadas; análise de manuais escolares e outros materiais didáticos; construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação; desenho de projetos de inovação pedagógica; dinamização de seminários sobre temas pedagógicos e científicos; avaliação do progresso dos estudantes; envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação. Pedia-se aos PA inquiridos que indicassem a frequências de realização de cada dessas atividades numa escala de 4 opções – “Muitas Vezes” (MV), “Às Vezes” (AV), “Raramente” (R), “Nunca” (N) –, posteriormente codificadas com os valores 3, 2, 1 e 0 para cálculo estatístico das médias de resposta. Pedia-se, ainda, que assinalassem as atividades mais difíceis de concretizar nas atividades exercidas (no máximo de 3), principais dificuldades, problemas ou obstáculos vivenciados no exercício destas atividades, bem como as atividades em que participa o PT da escola de aplicação.

O Quadro 19 apresenta as médias de respostas (0 a 3) em cada uma das atividades de supervisão indicadas no questionário, por ordem decrescente de frequência. Os resultados indiciam uma certa valorização das atividades de supervisão ligadas ao ciclo de supervisão clínica – observação de aulas, análise das aulas e de planos, com médias entre 2 e 3, contrariamente ao que acontece com outras atividades que parecem ser menos frequentes e onde as médias de resposta são baixas (entre 0.4 e 1.85): análise de manuais escolares e outros manuais didáticos, construção/adaptação de matérias didáticas de ensino e avaliação, dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos e desenho de projetos de inovação pedagógica. A avaliação do progresso dos estagiários e a autoavaliação por parte dos mesmos apresentam médias de 2.45 e 2.55, podendo estar associadas à observação de aulas, que, como vimos, tem uma dimensão avaliativa.

Quadro 19 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre a importância das atividades de supervisão

Atividades da supervisão	Média (0-3)
Observação de aulas	2.85
Análise de aulas observadas	2.85
Análise de planos de unidades didáticas/Aulas	2.75
Envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação	2.55
Avaliação do progresso dos estagiários	2.45
Análise de manuais escolares e outros manuais didáticos	1.85
Construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação	1.3
Dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos	0.9
Desenho de projetos de inovação pedagógica	0.4

O Quadro 20 apresenta as frequências de resposta e a indicação de maiores dificuldades. Apresentam-se ainda, os valores médios em cada atividade (por ordem decrescente).

Quadro 20 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre as atividades da supervisão: frequência e dificuldades

(n=20)

Atividades da supervisão	N	R	AV	MV	M	+Dif
Observação de aulas	0	0	3	17	2.85	16
Análise de aulas observadas	0	0	3	17	2.85	13
Análise de planos de unidades didáticas/Aulas	1	0	2	17	2.75	5
Envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação	0	2	5	13	2.55	1
Avaliação do progresso dos estagiários	1	2	4	13	2.45	2
Análise de manuais escolares e outros manuais didáticos	3	0	14	3	1.85	4
Construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação	4	6	10	0	1.3	7
Dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos	6	10	4	0	0.9	8
Desenho de projetos de inovação pedagógica	13	6	1	0	0.4	4

N: Nunca; R: Raramente; AV: Às Vezes; MV: Muitas Vezes; M: Média; +Dif: Mais Difícil

Confirma-se a frequência maior das atividades de observação de aulas, análise de aulas observadas, e análise de planos de unidade didáticas/aulas, (MV:17), seguidas pelas atividades de envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação e avaliação do progresso dos estagiários (MV:13). As atividades de análise e construção de materiais didáticos, dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos e desenho de projetos de inovação pedagógica são pouco realizadas pelos inquiridos, o que

pode indiciar práticas supervisivas pouco voltadas para a inovação e de orientação mais diretiva, consubstanciada aos ciclos de supervisão clínica.

Quanto às atividades de supervisão mais difíceis de concretizar (no máximo de 3), sobressaem a observação de aulas (f=16), a análise de aulas observadas (f=13), a dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos (f=8) e a construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação (f=7). O Quadro 21 apresenta a síntese dos principais problemas sentidos no exercício das diversas atividades de supervisão.

Quadro 21 Percepção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos às atividades da supervisão

Funções mais difíceis de concretizar	(f)	Fatores de constrangimento	(f)
Observação de aulas	16	Falta de tempo face ao excesso de estagiários	14
		Falta de articulação ISCED-Escolas de aplicação	1
		Falta de apoio institucional	1
Análise de aulas observadas	13	Falta de tempo face ao excesso de estagiários	12
		Falta de articulação ISCED – Escolas de aplicação	1
Dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos)	8	Falta de apoio institucional	6
		Falta de tempo	2
Construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação	7	Falta de empenho dos estagiários	4
		Falta de tempo	2
		Escassez de material	1
Análise de planos de unidades didáticas/aulas	5	Falta de articulação ISCED – Escolas de aplicação	3
		Falta de preparação prévia dos estagiários	2
		Instrumentos de observação pouco claros	1
Análise de manuais escolares e outros materiais didáticos	4	Escassez de materiais escolares	3
		Falta de preparação prévia dos estagiários	1
Desenho de projetos de inovação pedagógica	4	Falta de tempo e de conhecimentos	3
		Falta de cultura sobre a elaboração de projetos	1
Avaliação do progresso dos estagiários	2	Falta de tempo	1
		Falta de disponibilidades dos estagiários	1
Envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação	1	Falta de interesse dos estagiários	1

Podemos observar que a falta de tempo face ao excesso de estagiários é o fator de constrangimentos mencionado com mais frequência pelos inquiridos (f=34), embora sejam referidos outros como a falta de apoio institucional (f= 7), falta de empenho, disponibilidade e interesse dos estagiários (f= 6), e a falta de articulação entre o ISCED e as Escolas de aplicação (f= 5) ao nível de coordenação e colaboração. Refira-se que o desenho de projetos de inovação, sendo uma atividade pouco realizada de acordo com as respostas obtidas (média=0.4), não é uma das atividades mais assinaladas como difíceis de concretizar, apesar de os PA valorizarem a função supervisiva de apoio à inovação, como vimos acima. Estes resultados parecem indicar alguma contradição, embora o foco dos PA em

dificuldades na observação e análise de aulas se explique também pelo papel central destas atividades na sua atuação e pelo facto de apenas poderem selecionar três das atividades listadas. Relativamente ao desenho de projetos de inovação pedagógica, é reconhecida a existência de falta de tempo, como também a falta de de uma cultura investigativa.

Pedia-se ainda aos inquiridos que indicassem as atividades de supervisão em que participam os PT das escolas de aplicação, a fim de aferir a natureza da colaboração entre PA e PT. Os resultados do Quadro 24 evidenciam sobretudo as atividades relacionadas com os ciclos de supervisão clínica, nomeadamente a análise de planos de unidades didáticas/aulas (f= 15), a observação de aulas (f=19) e análise de aulas observadas (f= 18), que são, como vimos, as atividades mais frequentemente realizadas pelos PA, o que sugere a existência de trabalho conjunto a este nível.

Quadro 22 Atividades de supervisão em que participa o Professor Tutor da Escola

Atividades da supervisão	F
Observação de aulas	19
Análise de aulas observadas	18
Análise de planos de unidades didáticas/aulas	15
Avaliação do progresso dos estagiários	6
Análise de manuais escolares e outros manuais didáticos	5
Dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos	4
Construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação	2
Envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação	1
Desenho de projetos de inovação pedagógica	1

Uma supervisão de orientação transformadora passa por utilizar estratégias que visam o desenvolvimento de boas práticas no ensino. Assim, na entrevista aos PA mais experientes foi colocada a seguinte questão:

Que estratégias usa para apoiar os estagiários no desenvolvimento de boas práticas? Pode dar um ou mais exemplos de boas práticas dos seus estagiários?

O Quadro 23 apresenta a síntese das suas respostas. Pode-se inferir que os entrevistados utilizam estratégias que promovem o desenvolvimento de boas práticas, favorecendo a mudança educativa e a autonomia dos estagiários, as quais, na sua perspetiva, parecem ser ter efeitos positivos. Salientamos a preocupação com a análise dos contextos e com a diversidade cultural dos alunos, a promoção de abordagens didáticas centradas nos alunos (metodologias ativas, aprendizagem cooperativa) e a promoção da reflexão sobre as práticas. É também referida a preocupação de alinhar essas práticas com tendências atuais do ensino, sendo importante recordar que os PA lecionam usualmente disciplinas de didática e estão por isso bem posicionados para promover esse alinhamento do exercício

da supervisão de estágio. Estes testemunhos revelam que, apesar do reconhecimento de que as atividades supervisivas não privilegiam o desenho de projetos de inovação, os PA procuram fomentar alguma inovação no âmbito das suas funções, fornecendo exemplos da sua experiência.

Quadro 23 Estratégias de apoio ao desenvolvimento de boas práticas (PA)

Estratégias para desenvolver boas práticas	Exemplos de boas práticas
Visitas prévias ao contexto escolar, elaboração de relatório de análise do contexto e análise de aspetos positivos e negativos do contexto, como base para uma prática de estágio ajustada aos contextos	Postura crítica em relação ao processo de E-A e exploração de metodologias ativas
Promoção da reflexão sobre a diversidade cultural dos alunos de forma a que os planos sejam ajustados a essa diversidade	Exploração de metodologias de ensino centradas nos alunos, com efeitos positivos na sua participação e motivação
Alinhamento da planificação das aulas com tendências atuais do ensino	Recurso à aprendizagem cooperativa
Análise conjunta dos planos individuais dos estagiários com vista à sua reformulação	Construção de novos recursos didáticos
Análise das aulas focada na procura de soluções e melhoria das práticas	Participação em atividades nos matutinos e vespertinos ⁶
Avaliação formativa durante o processo de planificação e sumativa na observação de aulas	Adoção de postura de questionamento nas reuniões de planificação quinzenal nas escolas de aplicação
Promoção de uma postura reflexiva/ investigativa de (auto) questionamento face à prática	Adoção de uma postura crítica e reflexiva na elaboração dos planos e na discussão grupal das aulas
	Análise crítica e reformulação dos planos de aula (em sessões dinamizadas pelo PA)

Seguem-se alguns testemunhos das 'boas práticas' relatadas pelos PA:

Conhecimento dos contextos para adequação das práticas de ensino

(...) todos os anos letivos quando começa o período de estágios, levo todos os meus estudantes às escolas de aplicação durante 15 dias para se ambientarem com o espaço escolar (...), familiarizar-se em todos os aspetos. Depois disso, (...) elaboram um relatório onde destacam os aspetos positivos e negativos que (...) observaram, desde a relação entre os professores, direção da escola, funcionamento e regulamentos administrativos, existência ou não de recursos didáticos, ou seja, a organização de todo processo docente educativo. Após isso, reunimos, analisamos e discutimos sobre estes aspetos. Na fase do estágio, todas as atividades que serão planificadas e executadas, terão que ter em conta estes aspetos. Esta estratégia tem resultado, porque tem ajudado a fazer um diagnóstico sobre a escola (...) e evita de certa maneira alguns constrangimentos que têm surgido nas escolas de aplicação. (PA 1)

⁶ Atividades de caráter patriótico-educativas, informativas e recreativas, realizadas antes do início das aulas (pátio escolar), no período da manhã (matutinos) e da tarde (vespertinos).

(...) tenho feito com que os estagiários reflitam principalmente na nossa heterogeneidade cultural, porque muitas turmas têm essas características (...). Por isso, eles não devem trabalhar da mesma maneira. Os planos de aula, individuais, devem refletir, em muitos casos, essa situação. E em muitos casos, exijo aos meus estagiários a desempenhar o papel de professor investigador, que é de ter uma atitude de estar na profissão, que critica, questiona e autoquestiona a sua prática pedagógica. (PA 3)

Encorajamento de práticas centradas nos alunos

(...) na preparação do estágio eu exijo que assumam uma postura crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Como sabes, em muitas escolas de aplicação não aceitam mudanças (...), apesar disso, o estagiário deve insistir, mostrando de forma humilde, as vantagens de utilizar métodos ativos. E tem resultado pois que na elaboração dos relatórios enviados pelos professores tutores tem destacado e valorizado esses aspetos. (PA 1)

(...) os meus estagiários atualmente procuram (...) usar o aluno como protagonista. Usam mais atividades grupais durante o estágio e muitas vezes tem sido um elemento novo nas escolas de aplicação e até os professores das escolas de aplicação solicitam para eu fazer seminários para eles (...).(PA 2)

Promoção da reflexão crítica sobre a prática (neste caso, ao nível da planificação de aulas)

(...) na questão da elaboração dos planos individuais, os estagiários, de princípio, apresentavam sempre planos iguais, em muitos casos, mesmo com temas de aula diferentes (...). Mudei de estratégia, e passei a distribuir os planos de aulas com antecedência ao grupo de estagiários para realizarem uma análise crítica, verem os pontos positivos e negativos e também ter em conta as características da escola. No final cada um colocava as suas opiniões numa discussão grupal sob a minha orientação e os resultados eram surpreendentes. Parecia que não eram eles que elaboraram os planos iniciais (...), pois eles acabavam de assumir os seus erros de forma normal e pediam para elaborar outros planos. Os planos individuais que eu recebia depois destas sessões eram completamente diferentes, e não existiam planos cópias ou iguais. Esta forma (...) ajuda os estagiários a elaborarem por si só os seus planos e a ter um olho crítico sobre as suas práticas. Aliás, nas reuniões quinzenais em que são obrigados a participarem demonstram também essa postura de questionamento em todo o processo de ensino educativo que é discutido nessas sessões. Penso que aqui temos bom exemplo de uma boa prática dos meus estagiários. (PA 3)

Nos resultados do questionário, pudemos observar uma maior valorização das atividades de supervisão relacionadas com os ciclos de supervisão clínica, relativos ao planeamento, observação e análise das aulas, em detrimento de outras atividades como a construção/adaptação de materiais didáticos, o desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica ou dinamização de seminários de formação, o que, de certa forma, pode limitar a promoção da inovação e da autonomia profissional em ambientes

reflexivos, dialógicos e emancipatórios (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Flores, 2012; Vieira, 2006, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Waite, 1999). A valorização excessiva das atividades de supervisão ligadas ao planeamento, observação e análise de aulas pode sugerir que os ciclos de observação terão um pendor mais avaliativo (classificatório) do que formativo, ideia reforçada pela pouca presença de atividades viradas para a resolução de problemas pedagógicos ou para o desenho de projetos pedagógicos.

Contudo, os testemunhos dos PA mais experientes revelam também um esforço no sentido de utilizar estratégias que visam o desenvolvimento de ‘boas práticas’, numa supervisão de orientação colegial e dialógica (Waite, 1999), voltada para a promoção da autonomia do professor e dos alunos (Freire, 2007) e globalmente assente numa “visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1).

Tal como no exercício das funções de supervisão, também na realização das atividades de supervisão foram assinaladas dificuldades, o que sugere a existência de alguns problemas ou constrangimentos no exercício da supervisão. Estes constrangimentos podem obstaculizar a materialização das atividades que os PA valorizam, requerendo medidas de melhoria das condições da supervisão, que emergem das dificuldades apontadas. O ciclo de supervisão clínica requer que sejam criadas as condições para sua efetivação, nomeadamente disponibilidade de tempo e condições de trabalho nas escolas (Monteiro, 2019; Vieira & Monteiro, 2011). Com efeito, a falta de tempo para o exercício da supervisão face ao número excessivo de estagiários foi o principal problema identificado, o que coloca questões relativas a políticas de contratação de docentes. Relativamente à participação dos PT nas atividades de supervisão, podemos inferir que as relações de colegialidade são ainda parcas, limitando-se às tarefas de supervisão clínica, longe de uma supervisão que incentive uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições e com o quotidiano escolar (Mesquita et al., 2012).

Apesar das limitações observadas, tal como já referimos na secção anterior, o facto de os PA reconhecerem a existência de constrangimentos e dificuldades nas suas atividades de supervisão revela uma postura crítica da sua parte e poderá significar, em muitos casos, uma predisposição para mudanças, deixando anteciper o desejo de melhorias no âmbito dos processos de supervisão das práticas pedagógicas no ISCED/CS.

3.3. Desenvolvimento de competências dos estagiários

A secção D do questionário sobre o papel do professor acompanhante incidia num conjunto de treze competências a desenvolver nos estagiários, que podem ser agrupadas em três dimensões: conhecimento profissional, capacidades profissionais e atitudes profissionais. Solicitava-se aos PA que indicassem em que medida procuravam desenvolver cada uma das competências na sua atuação enquanto supervisores de estágios, numa escala de 3 opções – “Muito” (Mt), “Pouco” (P), “Nada” (N) –, posteriormente codificada com os valores 2, 1 e 0 para o cálculo estatístico das médias de resposta. Solicitava-se, ainda, que indicassem as competências mais difíceis de desenvolver (no máximo de 3), bem como as principais dificuldades, problemas ou obstáculos principais vivenciados no desenvolvimento dessas competências.

O Quadro 24 apresenta as médias das respostas dos PA por ordem decrescente, verificando-se uma valorização generalizada das competências que contribuem para o desenvolvimento profissional dos estagiários. O desenvolvimento do conhecimento de diferentes abordagens/métodos pedagógicos e de atitudes positivas face à profissão destacam-se com as médias mais elevadas, e a capacidade de investigar a prática apresenta a média com o valor menos elevado (1.4).

Quadro 24 Perceções dos PA sobre o grau de desenvolvimento de competências dos estagiários (médias)

Competências de supervisão	Média (0-2)
Conhecimento de diferentes abordagens/métodos pedagógicos	2.0
Atitudes positivas face à profissão	2.0
Conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados	1.95
Capacidade de dialogar com os alunos	1.95
Capacidade de promover a participação dos alunos	1.95
Capacidade de atender à diversidade dos alunos	1.85
Capacidade de explorar novas metodologias e recursos didáticos	1.85
Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	1.8
Capacidade de apoiar os alunos com dificuldades	1.8
Capacidade de refletir sobre a prática	1.75
Capacidade de resolver problemas da prática	1.7
Conhecimento dos contextos escolares	1.65
Capacidade de investigar a prática	1.4

Observamos, no Quadro 25, que as competências que mais PA dizem procurar desenvolver 'muito' são o conhecimento de diferentes abordagens/métodos pedagógicos (Mt: 20), atitudes positivas face à profissão (Mt: 20), conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados (Mt: 19), capacidade de dialogar com os alunos (Mt: 19) e a capacidade de promover a participação dos alunos (Mt: 19); o conhecimento dos contextos escolares (Mt: 14), a capacidade de resolver os problemas da prática (Mt: 14) e a capacidade de investigar a prática (Mt: 10) são desenvolvidas por menos dos inquiridos, embora sempre metade ou mais.

Quadro 25 Perceções dos PA sobre o desenvolvimento de competências: grau e dificuldades (n=20)

Competências profissionais	N	P	Mt	M	+Dif
<i>Conhecimento profissional</i>					
Conhecimentos de diferentes abordagens/métodos pedagógicos	0	0	20	2.0	3
Conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados	0	1	19	1.95	4
Conhecimento dos contextos escolares	1	5	14	1.65	5
<i>Capacidades profissionais</i>					
Capacidade de dialogar com os alunos	0	1	19	1.95	0
Capacidade de promover a participação dos alunos	0	1	19	1.95	2
Capacidade de atender à diversidade dos alunos	0	3	17	1.85	5
Capacidade de explorar novas metodologias e recursos didáticos	0	3	17	1.85	3
Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	0	4	16	1.8	3
Capacidade de apoiar os alunos com dificuldades	0	4	16	1.8	0
Capacidade de refletir sobre a prática	1	3	16	1.75	14
Capacidade de resolver problemas da prática	0	6	14	1.7	3
Capacidade de investigar a prática	2	8	10	1.4	3
<i>Atitudes profissionais</i>					
Atitudes positivas face à profissão	0	0	20	2.0	9

N: Nada; P: Pouco; Mt: Muito; M: Média; +Dif: Mais Difícil

Por outro lado, a capacidade de refletir sobre a prática é a competência mais assinalada como difícil de promover (f=14), seguindo-se as atitudes positivas face à profissão (f= 9), o conhecimento dos contextos escolares (f=5) e a capacidade de atender à diversidade dos alunos (f=5). O Quadro 26, apresenta a síntese das respostas abertas dos PA sobre os principais fatores de constrangimento apontados no desenvolvimento das competências nos estagiários que assinalaram como sendo mais difíceis de concretizar. Podemos observar a partir deste Quadro que os fatores de constrangimento mencionados pelos PA com maior frequência foram a falta de tempo face ao excesso de estagiários

para acompanhar (f=10), a falta de preparação prévia dos estagiários (f=12), a resistência à inovação nas escolas (f=6), o exercício de outras profissões (f=6), a falta de empenho dos estagiários (f=5) e a falta de acolhimento dos estagiários nas escolas (f=4). Importa referir que, embora apenas uma resposta tenha indicado falta de recursos didáticos nas escolas, este é um fator a considerar na medida em que quase a totalidade das escolas de aplicação carecem de recursos, o que limita as possibilidades de inovação a esse nível. Aliás, este é um dos aspetos referidos nas entrevistas, como veremos em seguida.

Quadro 26 Perceção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos ao desenvolvimento das competências dos estagiários

Competências mais difíceis de concretizar	(f)	Fatores de constrangimento	(f)
Capacidade de refletir sobre a prática	14	Falta de tempo face ao excesso de estagiários	10
		Falta empenho dos estagiários	3
		Debilidade dos currículos	1
Atitudes positivas face à profissão	9	Exercício de outra profissão	6
		Péssimas condições salariais e de trabalho	2
		Falta de motivação para o exercício da profissão	1
Conhecimento dos contextos escolares	5	Tempo reduzido de práticas e estágios pedagógicos	2
		Falta de acolhimento dos estagiários	2
		Falta de tempo para se dedicar à esta tarefa	1
Capacidade de atender à diversidade dos alunos	5	Falta de preparação prévia dos estagiários	4
		Tempos reduzido de práticas e estágios pedagógicos	1
Conhecimentos relativo aos conteúdos	4	Falta de preparação prévia dos estagiários	4
Conhecimento de diferentes abordagens/ métodos pedagógicos	3	Resistência a mudança e inovação	2
		Falta de empenho dos estagiários	1
Capacidade de explorar novas metodologias e recursos didáticos	3	Falta de recursos didáticos nas escolas	1
		Resistência a mudanças	3
Capacidade de resolver problemas da prática	3	Pouco tempo de contacto com os estagiários	1
		Falta de empenho dos estagiários	1
		Falta de apoio institucional	1
Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	3	Pouco tempo de permanência dos estagiários nas escolas	2
		Falta de preparação prévia dos estagiários	1
Capacidade de investigar a prática	3	Falta de preparação prévia aos estagiários	2
		Falta de tempo	1
Capacidade de promover a participação dos alunos	2	Falta de preparação prévia dos estagiários	1
		Resistência à mudanças	1

Para melhor compreendermos o papel do PA no desenvolvimento das competências dos estagiários, foram colocadas algumas questões nas entrevistas aos PA mais experientes (n=4) e ao CE. Essas questões incidiam nas suas perceções sobre os principais problemas pedagógicos encontrados e o papel da observação de aulas na sua resolução, e ainda no desenvolvimento de capacidades de

investigação pedagógica, pressupondo-se que esta pode também ajudar a analisar e colmatar esses problemas:

<i>Questões aos PA</i>	<i>Questões ao CE</i>
Os PA inquiridos indicam que procuram desenvolver nos estagiários capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática. Na sua experiência de supervisão, quais são os principais problemas pedagógicos que os estagiários encontram na sala de aula? A observação e a análise de aulas têm contribuído para lidar com esses problemas? Se sim, pode dar um exemplo? / Se não, porquê? Procura desenvolver nos estagiários a capacidade de investigar a prática? Se sim, como? Se não, porquê? Conhece alguma experiência de investigação da prática realizada pelos seus estagiários que possa relatar?	Os PA inquiridos indicam que procuram desenvolver nos estagiários capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática. Na sua experiência de supervisão, quais são os principais problemas pedagógicos que os estagiários encontram na sala de aula, no caso do curso que acompanha? Considera que a observação e a análise de aulas têm contribuído para lidar com esses problemas? Porquê? Considera que o estágio tem desenvolvido nos estagiários a capacidade de investigar a prática? Porquê?

O Quadro 27 apresenta a síntese das suas respostas.

Quadro 27 Principais problemas dos estagiários, observação e investigação pedagógica (PA e CE)

Principais problemas encontrados pelos estagiários	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Turmas com elevado número de alunos	Deficiente relação entre professor e alunos
Diferenças de níveis de assimilação dos alunos	Indisciplina dos alunos das escolas de aplicação
Falta de pontualidade dos alunos	Dificuldades de aprendizagem dos novos conteúdos
Falta de recursos de ensino nas escolas de aplicação	Falta de materiais, laboratórios, computadores, telas, retroprojetores, carteiras apropriadas para os alunos, climatização, condições higiénicas nas escolas de aplicação
Falta de formação dos professores tutores	Insuficiência pedagógicas dos estagiários
Falta de uniformização de critérios de planificação e avaliação entre o ISCED e as escolas de aplicação	Falta de vínculo entre as escolas de aplicação com a família
Falta de trabalho metodológico coletivo na escola	
Falta de empenho e insuficiências pedagógicas dos estagiários	
Falta de integração dos estagiários na escola de aplicação	
Contribuição da observação na resolução de problemas pedagógicos	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Apoio supervisoivo	Deteção de insuficiências nas práticas pedagógicas
Análise e discussão conjunta das aulas observadas com vista à sua melhoria	Regulação da atividade docente (observação e análise) com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem
Valorização dos aspetos positivos das aulas	Adoção de estratégias que permitem ultrapassar os problemas observados
Adoção de uma postura crítica e reflexiva perante os problemas observados	

Construção de estratégias e recursos para lidar com os problemas observados	
Dinamização de seminários de formação para estagiários e professores tutores	
Estratégias para desenvolver a capacidade de investigar a prática	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Postura de diagnóstico e resolução de problemas	Promoção de uma postura de questionamento face a prática pedagógica.
Promoção de uma postura crítica e reflexiva face à prática	Participação em atividades de planificação quinzenal na escola de aplicação
Promoção de uma postura de investigação através de diversas fontes	Participação em atividades nos matutinos e vespertinos
Promoção/realização de atividades que incentivam a investigação da prática	Participação em reuniões com os encarregados de educação

Pode-se concluir-se que os estagiários enfrentam diversos problemas que não se reduzem à sua eventual falta de preparação pedagógica, como turmas numerosas, dificuldades de aprendizagem, indisciplina e falta de pontualidade dos alunos, falta de recursos didáticos nas escolas, mas também dificuldades de integração no trabalho coletivo da escola, falta de formação dos professores tutores e diferenças entre as escolas e o ISCED ao nível de orientações para a planificação de aulas e a avaliação. Vejamos, a título de exemplo, o seguinte testemunho, onde são referidos muitos destes constrangimentos:

Os principais problemas pedagógicos (...) estão relacionados com as diferenças de níveis de assimilação e (...) o número de alunos que são mais de 50 estudantes, mas que não têm os mesmos níveis de assimilação (...). Então essa diferença de nível de assimilação é um dos problemas principais que os estagiários encontram no processo das práticas e estágios. Há outros problemas que são ausências de meios de ensino (...). Não há meios de ensino suficientes para observar as boas práticas (...) e faltam também outros meios como por exemplo, a utilização de meios técnicos e tecnológicos porque realmente a escola não tem dotação para isto (...) e a falta de preparação de professores tutores que estão trabalhando com os estudantes para usarem outros meios (...). Por outra parte, há falta de trabalho coletivo nas escolas, (...) há pouco trabalho metodológico, então não é possível integrar os estudantes no processo de trabalho metodológico porque só existe um dia na quinzena em que os professores se reúnem para observar determinadas coisa (...), não é para aprofundar os conteúdos, é só para organizar como vão dividir as aulas, a dosificação (...), então essa falta de trabalho coletivo é um dos problemas que enfrentam os estagiários. (PA 1)

De entre os problemas identificados, a falta de condições das escolas é um dos aspetos identificados pelos PA e pelo CE, o que interfere na qualidade das aprendizagens. Segue-se o testemunho do CE a

este propósito, uma vez que ilustra o tipo de dificuldades vividas em muitas escolas e por muitos alunos:

(...) as nossas escolas não estão apetrechadas com materiais necessários como laboratórios, computadores, telas, retroprojetores, enfim, carteiras apropriadas para alunos; a própria climatização (...), muitas vezes estamos dentro da sala com calor infernal que, quer o professor quer os alunos estão aí a soprar-se (...) então isso de alguma maneira faz também com que aprendizagem não ocorra da melhor maneira possível. Há ainda aquelas escolas, também, que não obedecem às condições de higiene sanitária porque estão muito próximas das estradas, onde passa um tráfico enorme, ruídos (...), tudo isso são fatores que interferem numa boa aprendizagem dos alunos. Os próprios alunos não têm materiais didáticos (...) por falta de condições, porque muito deles para além de estudar, realizam outras atividades, o que faz com muitos chegam tarde às escolas, porque estavam a vender e por isso dedicam-se pouco aos estudos. (CE)

A observação de aulas é percebida pelos entrevistados como uma estratégia que pode apoiar a resolução de alguns problemas através da análise desses problemas e da busca de soluções. Os testemunhos seguintes referem-se a um dos problemas pedagógicos mais referidos – a dificuldade de atender a necessidades diferenciadas em turmas numerosas:

Por exemplo, (...) na situação que tem a ver com a diferenciação dos níveis de assimilação dos estudantes e a massividade da sala ou falta de meios de ensino, pode ser mitigada a partir de que os estudantes elaborem meios de ensino, (...) criem atividades diferenciadas, perguntas diferentes para os diferentes níveis de assimilação, (...), possam realizar atividades entre eles no ISCED e com ajuda do professor acompanhante, possam encontrar soluções para que a prática que eles desenvolvem (...) realmente tenha influência na sua formação de forma positiva. (PA 1)

Por exemplo na questão de número elevado de alunos e de como trabalhar numa turma com níveis de assimilação muito diferente (...), temos que analisar em conjunto quais (...) as estratégias mais adequadas para trabalhar com os mesmos. É claro que (...) as estratégias grupais e socializantes têm sido as técnicas que aconselhamos os nossos estagiários a adotarem, para minimizar esse problema. Naqueles casos em que um grupo de alunos apresenta um nível de assimilação muito baixo, sugerimos trabalhos extracurriculares acompanhados pelos professores tutores e trabalhos individuais previamente acompanhados pelos estagiários ou professores tutores. (PA 4)

Relativamente à promoção de competências de investigação pedagógica, os entrevistados reconhecem a sua importância e referem alguns exemplos de como procuram fazê-lo, embora um dos entrevistados reconheça que se trata de uma dimensão da formação a reforçar, como já vimos em resultados

anteriores. O desenvolvimento dessa competência é associado à pesquisa teórica, à interação com professores mais experientes, à adequação das práticas aos contextos, à reflexão sobre a prática e à resolução de problemas:

É verdade que hoje (...) há carências de manuais e de conteúdos suficientes em cada disciplina, e até mesmo notam-se contradições entre o tema que vem no programa e o conteúdo que está no manual. Então (...) procuro (...) preparar os meus estagiários a não se limitarem aos conteúdos que estão nos manuais (...), é preciso investigar não só na base da literatura científica mas também investigar através de outros indivíduos, professores com mais experiências e que dominam a matéria, e contextualizar os conteúdos de acordo as necessidade dos alunos de forma a superar as suas dificuldades neste aspeto e eventualmente noutros ligados à prática. (PA 2)

Começa tão logo no início do estágio, (...) os estagiários são obrigados a observarem um determinado números de aulas. Após isso, (...) são obrigados a elaborarem relatórios, onde (...) apontam os pontos positivos e negativos das aulas observadas e (...) apresentam propostas de soluções dos aspetos negativos constatados. Essa postura é frequente em todo o processo, desde a elaboração de planos de aulas, aspetos didáticos e pedagógicos das aulas, formas de ensino, etc., que obriga os estagiários a investigarem para escolherem as melhores práticas que mais se adaptam às particularidades dos seus alunos e às condições da escola (...). A investigação da prática tem sido (...) uma forma (...) de os estagiários realizarem reflexões das suas práticas e procurarem formas de as melhorarem. (PA 4)

(...) há estudantes (...) que assumem uma posição de investigação, de diagnóstico, de utilizar estratégias para enfrentar os problemas. E nesse processo da prática é possível então que eles desenvolvam capacidades para investigar (...). Muitos estudantes nunca trabalharam na docência e esse enfrentamento na docência com um critério, um estilo de busca de solução dos problemas tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de investigação e ajuda aqueles que estão mal preparados para enfrentar o trabalho de fim de curso e quando terminarem a formação têm mais possibilidade de desenvolver essa atividade que é a investigação. (PA 1)

Em suma, os resultados do questionário mostram que os PA tendem a valorizar as competências relacionadas com a planificação, o ensino e a avaliação, o que é de algum modo esperado na situação de formação em estágio, nomeadamente, o conhecimento do conteúdo e de abordagens/métodos pedagógicos, a capacidade de dialogar com os alunos, a capacidade de promover a sua participação e atitudes positivas face à profissão, sendo menos evidente o foco em competências de investigação pedagógica. Este aspeto não está muito presente nas práticas de estágio, embora se procure promover uma formação de natureza reflexiva e atenta aos contextos, como ilustram os testemunhos dos entrevistados. Contudo, é também o desenvolvimento da competência de reflexão sobre a prática que parece ser mais difícil de concretizar para a maioria dos PA (14 em 20), desde logo face ao número

elevado de estagiários que acompanham. Este fator, associado a outros problemas identificados pelos PA entrevistados, como a existência de turmas muito numerosas e a falta de recursos nas escolas, podem limitar a reflexão e a inovação.

Uma supervisão reflexiva deverá promover a construção e a renovação de saberes emergente das práticas (Perrenoud, 2002; Mesquita & Roldão, 2017), assim como a promoção de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010a), e embora a literatura especializada defenda processos reflexivos e investigativos integrados nos estágios pedagógicos, verifica-se ainda, neste e noutros contextos de formação de professores, a existência de constrangimentos e limitações neste âmbito, apelando -se, para o efeito, a um maior investimento neste campo de atuação (Alarcão, 1996). A existência de constrangimentos diversos nas vivências de supervisão dos PA inquiridos afeta necessariamente a sua atuação no desenvolvimento de competências dos estagiários. Neste sentido, Waite (1995) advoga uma “supervisão situacional”, em que o supervisor deverá “conhecer bem os contextos profissionais, promover a sua transformação, adotando uma estratégia dialógica que contrarie a natureza tendencialmente hierárquica, hegemónica e ritualizada das práticas discursivas convencionais” (cit. por Vieira & Moreira, 2011, p. 16). Isto significa que o supervisor deverá adotar, na medida do possível, uma postura crítica face aos constrangimentos e uma postura de apoio à mudança. Essa postura está presente nos testemunhos dos PA entrevistados, os quais, cientes das dificuldades que os estagiários e eles próprios enfrentam, procuram promover uma formação reflexiva e promotora de alguma inovação pedagógica.

Uma vez mais, acreditamos ser necessário operar mudanças nos contextos de supervisão estudados, desde logo nas condições de trabalho dos PA, de forma a facilitar a promoção de competências de reflexão crítica, negociação de perspetivas e construção colaborativa de uma visão da escola, do ensino, e da aprendizagem, embora estejamos conscientes de que os processos de mudança levam o seu tempo e são delicados.

3.4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão

A secção E do questionário aos PA incidia sobre um conjunto de nove capacidades de supervisão passíveis de serem desenvolvidas pelo supervisor no exercício das suas funções, nomeadamente as suas capacidades de reflexão sobre as práticas educativas, reflexão sobre as práticas de supervisão, diálogo com os estagiários, diálogo com os professores tutores, apoio à planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem, observação e interpretação de dados da observação, identificação e

resolução de conflitos e problemas, promoção da mudança de práticas nas escolas e autoformação e desenvolvimento profissional. Pressupõe-se que estas capacidades são importantes numa supervisão reflexiva, dialógica e potenciadora da inovação. Solicitava-se aos PA que indicassem o grau de desenvolvimento de cada uma delas na sua atuação enquanto supervisores de estágios, numa escala de 3 opções – “Muito” (Mt), “Pouco” (P), “Nada” (N) –, posteriormente codificada com os valores 2, 1 e 0 para cálculo estatístico das médias de resposta. Solicitava-se, ainda, que assinalassem as capacidades mais difíceis de desenvolver (no máximo de 3), bem como as principais dificuldades, problemas ou obstáculos vivenciados no desenvolvimento das capacidades assinaladas.

Sobre o grau de desenvolvimento das capacidades, o Quadro 28 apresenta as médias de resposta (0 a 2) por ordem decrescente. Podemos observar que, na generalidade, as capacidades de supervisão mencionadas são desenvolvidas pelos PA no exercício das funções supervisivas (médias entre 0.95 e 1.75), com destaque para a capacidade de diálogo com os estagiários (média= 1.75). A capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional é a menos desenvolvida (média =0.95).

Quadro 28 Perceções dos Professores Acompanhantes sobre o grau de desenvolvimento de capacidades de supervisão (médias)

Capacidades de supervisão	Média (0-2)
Capacidade de diálogo com os estagiários	1.75
Capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas	1.4
Capacidade de reflexão sobre as práticas educativas	1.35
Capacidade de dialogo com os professores tutores	1.35
Capacidade de observar e interpretar dados da observação	1.35
Capacidade de apoiar a planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem	1.3
Capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas	1.25
Capacidade de reflexão sobre as práticas de supervisão	1.15
Capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional	0.95

O Quadro 29 apresenta a distribuição de respostas na escala, os valores médios em cada capacidade (por ordem decrescente) e o total de PA que assinalaram sentir mais dificuldades no desenvolvimento de cada uma das capacidades de supervisão.

Quadro 29 Percepções dos Professores Acompanhantes sobre o desenvolvimento de capacidades de supervisão: grau e dificuldades (n=20)

Capacidades de supervisão	N	P	Mt	M	+Dif
Capacidade de diálogo com os estagiários	1	3	16	1.75	2
Capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas	1	10	9	1.4	5
Capacidade de reflexão sobre as práticas educativas	1	11	8	1.35	7
Capacidade de diálogo com os professores tutores	0	13	7	1.35	3
Capacidade de observar e interpretar dados da observação	0	13	7	1.35	4
Capacidade de apoiar a planificação e avaliação do E/A	2	10	8	1.3	4
Capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas	1	13	6	1.25	7
Capacidade de reflexão sobre as práticas de supervisão	2	13	5	1.15	10
Capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional	8	5	7	0.95	4

N: Nada; P: Pouco; Mt: Muito; M: Média; +Dif: Mais Difícil

Entre as capacidades de supervisão que consideram mais difíceis de desenvolver no exercício das suas práticas supervisivas, destacam-se, com 5 ou mais respostas, as capacidades de reflexão sobre as práticas de supervisão (f=10), a capacidade de reflexão sobre as práticas educativas (f=7), a capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas (f=7) e a capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas (f=5). Embora a capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional, uma das menos desenvolvidas de acordo com as respostas, tenha sido assinalada apenas por 4 PA como sendo difícil de desenvolver, podemos dizer que as dificuldades de reflexão sobre as práticas supervisivas, assinadas por 10 PA, se relaciona com esta capacidade, na medida em que o desenvolvimento profissional do supervisor implica, necessariamente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas. Por outro lado, este dado pode decorrer do facto de os PA associarem o seu desenvolvimento profissional à existência ou ausência de oportunidades formais de formação, e não tanto à sua própria iniciativa, centrando-se mais em capacidade relativas às suas funções e que serão mais da sua responsabilidade.

O Quadro 30, apresenta a síntese das respostas abertas sobre os principais fatores de constrangimento apontados no desenvolvimento das capacidades de supervisão que os PA assinalaram como sendo mais difíceis de concretizar, indicando-se os fatores emergentes da análise das respostas e a sua frequência de ocorrência (f).

Quadro 30 Percepção dos Professores Acompanhantes sobre constrangimentos ao desenvolvimento de capacidades de supervisão

Capacidades mais difíceis de concretizar	(f)	Fatores de constrangimento	(f)
Capacidade de reflexão sobre as práticas de supervisão	10	Falta de formação em supervisão	5
		Falta de tempo face ao excesso de estagiários	3
		Falta de documentos orientadores	2
Capacidade de reflexão sobre as práticas educativas	7	Falta de tempo face ao excesso de estagiários	4
		Falta de motivação dos PA	1
		Falta de empenho dos estagiários	1
		Falta de documentadores orientadores	1
Capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas	7	Resistências à mudança e a inovação	4
		Pouco tempo de permanência com os estagiários e PT	1
		Falta de preparação prévia dos estagiários	1
		Falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas	1
Capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas	5	Resistências à mudanças e a inovação	2
		Pouco conhecimento dos contextos escolares	1
		Pouco tempo de permanência com os estagiários e PT	1
Capacidade de apoiar a planificação e avaliação do ensino e aprendizagem	4	Falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas	3
		Falta de tempo	1
Capacidade de observar e interpretar dados da observação	4	Falta de clareza dos instrumentos de observação	4
Capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional	4	Falta de oportunidades e apoio institucional	3
		Falta de recursos financeiros	1
Capacidade de diálogo com os professores tutores	3	Falta de tempo dos PA	2
		Falta de formação em supervisão dos PT	1
Capacidade de diálogo com os estagiários	2	Falta de tempo dos estagiários	1
		Falta de tempo dos PA	1

Podemos verificar que o fator de constrangimento mencionado pelos PA com maior frequência foi a falta de tempo de trabalho com os estagiários e o PT, associada ao excesso de estagiários (f=13). Outros fatores apontados referem a falta de documentos orientadores e de clareza dos instrumentos de observação (f=7), a falta de formação em supervisão (f=6), a resistência à inovação nas escolas (f=6), a falta de articulação entre o ISCED e as escolas ao nível de estratégias de coordenação e de colaboração (f=4) e a falta de oportunidades e apoio institucional (f=3). Estes fatores apontam sobretudo para aspetos da organização e funcionamento do estágio que podem condicionar o desenvolvimento de competências de supervisão, destacando-se uma vez mais o excesso de estagiários que orientam. Embora a falta de formação em supervisão seja apontada apenas por 5 PA, veremos na secção seguinte que é um dos principais problemas que, na perspetiva dos PA, afetam a qualidade da supervisão. São escassas as oportunidades de formação neste campo e, como vimos na caracterização dos participantes, apenas 4 PA indicaram possuir essa formação, referindo seminários organizadas pelo ISCED/CS.

Os resultados desta secção mostram que os PA sentem que desenvolvem, sobretudo, capacidades de supervisão relacionadas como o apoio dos estagiários, e não tanto capacidades de reflexão sobre as práticas educativas e de supervisão, ou capacidades de inovação, que são também aquelas em que se identificam maiores dificuldades. A reflexão sobre as experiências vivenciadas é, no entender de Perrenoud (2000), uma das vias para desenvolver a capacidades de inovar, negociar e regular as práticas diárias, promovendo a construção de novos saberes. A prática reflexiva permite refletir sobre as próprias atuações, a fim de “as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações suscetíveis de acrescentar à sua eficácia” (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000, p. 23). Por isso, torna-se necessário inverter esta tendência verificada nestes resultados, promovendo condições que propiciem oportunidades para que todos os intervenientes do processo educativo possam cultivar os seus conhecimentos baseados na reflexão (Kincheloe, 2004). Os constrangimentos identificados podem, de alguma forma, obstaculizar o desenvolvimento das capacidades de supervisão dos PA, requerendo medidas de melhoria das condições da supervisão.

Em suma, tal como se referem Alarcão & Roldão (2010, p. 19), as novas tendências supervisivas envolvem a “capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimentos, 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”. Os PA assumem um papel fundamental em prol de um projeto comum de desenvolvimento de formação, mas as condições institucionais para o exercício da sua função necessitam de ser revistas.

3.5. Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria

A secção F do questionário incidiu sobre um conjunto de vinte e quatro problemas que podem afetar potencialmente a atuação supervisiva, relativos aos PA, aos PT, aos estagiários, à escola de aplicação e ao ISCED. Solicitava-se aos PA que assinalassem os problemas que mais dificultam a sua atuação e, ainda, que mencionassem até 3 medidas para ultrapassar os problemas assinalados (resposta aberta). Sobre os problemas que afetam o funcionamento do estágio, o Quadro 31 apresenta as frequências de resposta em cada um dos campos enunciados no questionário, por ordem decrescente de ocorrência. Esta questão não integrava o uso de uma escala. Contudo, considerando o máximo de 20 ocorrências (número de inquiridos) para cada um dos problemas indicados, procedeu-se a uma classificação do grau de relevância dos problemas identificados, de acordo com os seguintes critérios:

- Muito Relevante (MR): 15 ou mais ocorrências (pelo menos 75% dos inquiridos)
- Relevante (R): 10 a 14 ocorrências (pelo menos 50% e menos de 75% dos inquiridos)
- Pouco Relevante (PR): 5 a 9 ocorrências (pelo menos 25% dos inquiridos e menos de 50%)
- Muito Pouco Relevante: 1 a 4 ocorrências (menos de 25% dos inquiridos)

Podemos observar no Quadro 31 a percepção da existência de problemas muito relevantes ou relevantes que dificultam a atuação dos PA. Salientam-se os seguintes resultados:

- Nos problemas relativos aos PA, destaca-se a falta de formação em supervisão (f=19), a falta de tempo para se dedicar às tarefas de supervisão (f=19) e a falta de experiência de supervisão (n=12);
- Quanto aos problemas relativos aos PT, salienta-se a falta de formação em supervisão (f= 20), a falta de experiência de supervisão (f= 20), a falta de tempo para dedicar às tarefas de supervisão (f= 16) e a falta de motivação para exercer funções de supervisão (f=14);
- Quanto aos estagiários, aponta-se sobretudo a falta de tempo para se dedicarem ao estágio (f= 17) e a insuficiente preparação prévia (f=16), mas também a falta de motivação para serem professores (f=14) e de empenhamento na formação (f=11);
- Nas escolas, os principais problemas relacionam-se com turmas muito numerosas (f=20), práticas de ensino muito tradicionais (f= 18), falta de recursos didáticos (f=14) e problemas de integração dos estagiários (f=11);
- Finalmente, os principais problemas relativos ao ISCED são o pouco investimento na formação dos PA e PT (f= 20), o número insuficiente de PA face ao número de estagiários (f= 20), a falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação (f= 16) e a falta de documentos de apoio à supervisão (f=12).

Quadro 31 Relevância dos problemas que afetam a atuação dos professores acompanhantes (n=20)

Problemas do estágio que afetam a atuação do PA		Grau de Relevância			
<i>Problemas relativos ao professor/a acompanhante</i>	f	MR	R	PR	MPR
Falta de formação em supervisão	19				
Falta de tempo para dedicar às tarefas da supervisão	19				
Falta de experiência de supervisão	12				
Falta de motivação para exercer funções de supervisão	8				
Conhecimento pouco aprofundado da realidade das escolas	7				
Falta de formação pedagógica na minha formação inicial	1				
<i>Problemas relativos aos professores tutores</i>	f	MR	R	PR	MPR

Falta de formação em supervisão	20				
Falta de experiência de supervisão	20				
Falta de tempo para dedicar às tarefas da supervisão	16				
Falta de motivação para exercer funções de supervisão	14				
Conhecimento pouco aprofundado da realidade das escolas	7				
Falta de formação pedagógica na sua formação inicial	7				
Problemas relativos aos estagiários	f	MR	R	PR	MPR
Falta de tempo para se dedicarem ao estágio	17				
Insuficiente preparação prévia dos estagiários	16				
Falta de motivação para serem professores	14				
Falta de empenhamento na sua formação	11				
Problemas relativos às escolas de aplicação	f	MR	R	PR	MPR
Turmas muito numerosas	20				
Práticas de ensino muito tradicionais	18				
Falta de recursos didáticos para apoio ao E/A	14				
Falta de acolhimento/integração dos estagiários na escola	11				
Problemas relativos ao ISCED	f	MR	R	PR	MPR
Pouco investimento na formação dos PA e PT	20				
Número insuficiente de PA face ao número de estagiários	20				
Falta de estratégias de coordenação ISCED- escolas	16				
Falta de documentos de apoio às práticas de supervisão	12				

MR: Muito Relevante; R: Relevante; PR: Pouco Relevantes; MPR: Muito Pouco Relevante

Os problemas assinalados explicam, de certa forma, as dificuldades vivenciadas e relatadas pelos PA no exercício das suas funções de supervisão. Relativamente aos PA e aos PT, sublinham-se três fatores bastante mencionados: a falta de formação em supervisão, a falta de experiência de supervisão e a falta de tempo de acompanhamento, que no caso dos PA está diretamente relacionada com o número elevado de estagiários que orientam. Acerca deste último problema, transcreve-se o testemunho do coordenador de estágio entrevistado, que também desempenhava a função de PA:

As práticas e o estágio pedagógico são (...) complexos e requerem do docente disponibilidade e entrega total. O professor acompanhante deveria ter como única disciplina a prática ou o estágio. (...). O regulamento atribui no horário a cada docente seis tempos, mas (...) não são os seis tempos que realizamos, (...) passamos quase todo tempo nos liceus e ultrapassamos largamente os tempos que estão regulamentados. Quer dizer, o período que devia servir para preparar outras tarefas docentes, estou ocupado no acompanhamento de práticas (...). Sou de opinião que se devia atribuir as práticas e estágios a um único professor ou diminuir o número de estudantes por cada professor acompanhante. (CE)

Este é um problema que pode indiciar uma certa desvalorização das funções de supervisão nas instituições de formação, obrigando os supervisores a exceder o tempo de supervisão que lhes é formalmente atribuído, com prejuízo para as suas outras atividades.

De salientar, ainda, um outro problema já referido noutras secções e que diz respeito à falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas. A este propósito, o coordenador entrevistado, que também exerce as funções de PA, refere divergências entre as orientações recebidas pelos estagiários, também referidas por outros participantes, o que dificulta o processo formativo:

Sim, de facto constitui um problema a falta de estratégias. Deveria haver mais entrosamento, mais cooperação entre (...) o ISCED e as escolas de aplicação (...) porque isso permitiria falarmos a mesma linguagem (...). Nas práticas (...) temos encontrado muitas dificuldades naquilo que (...) ensinamos aos estagiários e aquilo que (...) vão encontrar lá; (...) eles têm que receber os temas lá e muitas vezes são obrigados a participar numa reunião onde se vão distribuir os temas e a planificação (...), mas há contradição entre aquilo que nós defendemos e aquilo que escola segue (...) e em muitos casos não aceitam mudanças. (CE)

Com efeito, a possível desarticulação entre as orientações das instituições de formação e as práticas das escolas é também um problema recorrente referido na literatura, não se dissociando do problema da falta de formação dos PT e exigindo das instituições um maior investimento em espaços de diálogo, concertação de procedimentos e formação em supervisão. Tal não significa que não existam mecanismos de coordenação do estágio, nomeadamente ao nível organizativo, por exemplo na colocação dos estagiários, interação com as escolas e organização dos tempos letivos. O testemunho do Chefe de Secção dá conta de responsabilidades do ISCED a este nível:

(...) bem, a nossa principal responsabilidade cinge-se na organização do ano letivo quanto a preparação dos estágios e das práticas pedagógicas. Tão logo o ano letivo arranca (...) temos o contrato elaborado com as escolas de aplicação, onde os professores todos anos fazem os estágios e práticas. Em suma, a nossa responsabilidade resume-se na elaboração da documentação, encaminhá-las às escolas de aplicação (...), e eles nos mandarem (...) o cronograma das suas atividades para que possamos escolher o tempo mais ideal para não interferir de forma negativa nas suas atividades e (...) termos um tempo razoável que faça com que os nossos estudantes consigam colocar na prática aquilo que em teoria tenham aprendido ao longo dos anos, por forma a criar neles habilidades pedagógicas para poderem amanhã, no mercado onde forem, ser verdadeiros profissionais e desempenhar com êxito aquilo que é sua tarefa como professores. (CS)

O Quadro 32 apresenta uma síntese das medidas referidas pelos PA para resolver os problemas por eles identificados no questionário.

Quadro 32 Medidas propostas pelos Professores Acompanhantes

Problemas relativos a...	Medidas
<i>Professores acompanhantes</i>	Formar e capacitar os PA na área da supervisão Diminuir o número de estagiários para PA Disponibilizar meios de transporte para apoio aos PA Melhorar as condições laborais e diminuir a carga horária dos PA
<i>Professores tutores</i>	Formar e capacitar os PT na área de supervisão
<i>Estagiários</i>	Melhorar a preparação prévia dos estagiários (científica/pedagógica) Envolver os estagiários nas avaliações nas escolas e discutir possíveis mudanças
<i>Escolas de aplicação</i>	Melhorar as condições materiais e de apoio às práticas Melhorar a coordenação entre o ISCED e as escolas
<i>ISCED</i>	Investir na formação dos PA e PT na área da supervisão Aumentar o número de PA em função do número de estagiários Ter na orgânica dos departamentos docentes exclusivos para as práticas Aumentar o tempo dedicado ao estágio Partilhar modelos de ensino com as escolas para elevar a coordenação Realizar trabalhos metodológicos com as escolas Estabelecer estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas Ajustar documentos e instrumentos de supervisão a novas exigências Criar um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED

No seu conjunto, as medidas indicadas revelam uma visão estratégica do estágio e do papel do ISCED na mudança. Implicam repensar o modelo organizacional do estágio, as formas de colaboração/comunicação interinstitucional, os documentos e instrumentos de apoio à supervisão, as condições de trabalho do supervisor, incluindo os recursos de apoio à formação e ao ensino e, ainda, a formação dos PA e PT, assim como a formação prévia dos estagiários nos seus currículos de formação. A proposta de criação de um “laboratório de práticas pedagógicas” no ISCED parece ser especialmente relevante para uma gestão articulada da formação em estágio, podendo integrar a participação dos coordenadores de práticas pedagógicas e representantes dos orientadores cooperantes e dos estudantes.

Alguns dos problemas identificados pelos PA foram integrados nas entrevistas aos PA mais experientes e ao CE. Essas questões incidiam nas suas representações sobre as dificuldades resultantes da falta de preparação prévia dos estagiários, da falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas, e da falta de formação dos PA e PT em supervisão pedagógica. As questões foram as seguintes:

<i>Questões aos PA</i>	<i>Questões ao CE</i>
A maioria dos PA inquiridos indica a insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, tem identificado dificuldades nos estagiários que resultam dessa falta de preparação prévia? Se sim, quais?	A maioria dos PA inquiridos indica a insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?
A maioria dos PA inquiridos indica a falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação. Na sua experiência de supervisão, sente que falta de coordenação afeta negativamente o exercício das suas funções? Porquê?	A maioria dos PA inquiridos indica a falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?
Os PA inquiridos indicam a falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e dos professores tutores. Na sua opinião, em que medida essa falta de formação afeta negativamente as práticas de supervisão e a formação dos estagiários?	Os PA inquiridos indicam a falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e dos professores tutores. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?

O Quadro 33 apresenta a síntese das suas respostas relativamente a dificuldades resultantes da falta de preparação prévia dos estudantes.

Quadro 33 Dificuldades resultantes da falta de preparação prévia dos estagiários

Dificuldades resultantes da falta de preparação prévia dos estagiários	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Falta de domínio e sistematização dos conteúdos	Dificuldades na utilização de estratégias de ensino e métodos ativos
Falta competências pedagógicas, resultante de uma formação demasiado teórica	Adoção de aprendizagens recetiva/reprodutiva do que criativa
Falta de preparação para trabalhar com diferentes recursos de ensino	Dificuldades no domínio dos conteúdos e outros componentes do processo de ensino e aprendizagem
Dificuldades de inovação nas escolas, resultantes de um sistema de ensino pouco desenvolvido e resistente à mudança	Pouco domínio dos canais de transmissão de conhecimentos (língua portuguesa)
Sentimento de desconfiança por parte dos PT relativamente aos estagiários	Adoção de práticas de ensino tradicionais e reprodutoras
Ensino centrado no cumprimento do programa (objetivos) Tendência para práticas de ensino e de avaliação de teor reprodutivo/ transmissivo	

Os testemunhos dos PA referem a existência de lacunas científicas dos estudantes, reconhecendo a necessidade de melhoria dos programas de formação:

No ISCED, até o currículo privilegia muito a componente científica, temos até excesso de cadeiras teóricas, mas a maioria dos estagiários têm sérios problemas no domínio de conteúdos (...). Um bom professor tem que ter domínio

daquilo que vai ensinar. Nas reuniões do Departamento e nos relatórios de práticas temos chamado atenção a esse aspeto, temos que (...) rever os nossos programas, (...) os nossos métodos de ensino, estratégias (...) e também temos que seleccionar bem os perfis de entrada ou de saída dos nossos estudantes. (PA 4)

Mas este problema não se explica apenas pelos programas de formação, sendo visto por um dos PA como uma questão mais vasta que implica uma revisão de todo o sistema de ensino:

Os nossos estudantes trazem dificuldades do ensino geral. Mesmo os estagiários já professores, não tem sido fácil trabalhar com eles. Os outros (...) apresentam mais dificuldades; mas isso não significa dizer aqueles que já trabalhem também não têm dificuldades (...), têm porque mostram resistência a mudanças (...). Tem que se rever todo o processo pedagógico de Angola, pois o problema está na base. Alias, o círculo vicioso que se criou em Angola, que um mau professor vai dar aulas, (...) consta nos relatórios das Nações Unidas que relatam que nos países subdesenvolvidos aposta-se menos na qualidade do ensino básico (...), que tendem a colocar os péssimos professores a trabalhar no ensino básico. Por isso,(...) temos que rever todo o sistema, e arranjar um novo paradigma de ensino em Angola que se adapte às nossas realidades. (PA3)

Os PA apontam também deficiências dos estagiários ao nível pedagógico, referindo a existência de uma formação demasiado teórica:

Outro aspeto tem a ver com as debilidades pedagógicas. Mesmos os estagiários que já são professores, apresentam (...) ainda graves problemas relacionados com os aspetos didáticos (...). Muitos têm dificuldades a trabalhar os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem, definir objetivos, seleccionar corretamente os métodos, recursos de ensino, estratégias que mais se adequam às suas salas de aulas e alunos (...). É uma situação que tem que se tomar a peito a nível de toda instituição para se mitigar essa situação. É grave, ainda, pois essa situação tem sido também assinalada nos relatórios que recebemos dos professores tutores, razão pela qual, talvez, no caso das escolas de aplicação, olham sempre os estagiários com algumas desconfianças. Acho que é uma situação que deve ser analisada a nível macro. (PA 4)

(...) noto que os nossos estagiários estão mais cheios de teorias do que os aspetos metodológicos práticos (...). No ano passado referi no meu relatório final que precisamos, a nível do ISCED, de ter muito cuidado e de fazer um trabalho comum, com todos os professores, (...) porque (...) a preparação dos estagiários é trabalho comum do coletivo pedagógico do ISCED. Então os nossos colegas que dão as metodologias estão mais empenhados em teorias; é que eles têm que se preocupar mais como aplicar essas teorias na prática. Quando o ISCED entender isto, mudar essa versão de aulas e ter um pendor prático e muito menos teorias, (...) os nossos estagiários vão ter outros resultados e teremos menos queixas nas escolas de aplicação". (PA 2)

O testemunho do CE sublinha a necessidade de investir mais na formação científica e pedagógica dos estudantes:

Agora (...) a nível da coordenação temos alertados os professores que trabalham estes aspetos, (...) os que lecionam as cadeiras de componente teórica-científica e os de componentes Pedagógica, as didáticas, e pedagogias, sobre essa situação (...). As respostas dos docentes são de que os mesmos se dedicam muito pouco aos estudos e que apresentam muitos problemas de base (...) que em nosso entender, não é o suficiente para deixar o quadro como está (...). Somos de opinião que se devia promover seminários, conferências, workshops, palestras (...), onde se devia discutir, analisar sobre esta temática e que se encontrem propostas e sugestões metodológicas, formas de trabalhos (...) de forma a mitigar essa situação. Os (...) alunos têm conhecimentos desta situação e temos procurado a nível do próprio departamento, planificar atividades com vista a ultrapassar esta situação. (CE 1)

O Quadro 34 sintetiza as respostas dos entrevistados acerca de dificuldades associadas à falta de coordenação ente o ISCED e as escolas, um problema já referido anteriormente.

Quadro 34 Dificuldades resultantes da falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas

Efeitos negativos da falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Incumprimento da programação inicial das atividades de estágio (por falta de autorização oficial)	Dificuldades no cumprimento da programação das atividades do estágio
Incumprimento da programação curricular das escolas de aplicação	Dificuldades no cumprimento da programação das escolas de aplicação
Constrangimentos nas escolas de aplicação (cumprimento das atividades planificadas)	Incumprimento das atividades planificadas das escolas de aplicação
Falta de partilha de informação dos resultados do estágio entre a escola e a instituição de formação	Dificuldades na partilha de informação dos resultados do estágio entre a escola e o ISCED

As principais dificuldades apontadas prendem-se com problemas de comunicação com as escolas e defasamentos entre a programação de atividades do ISCED e as programações das escolas, ou entre as orientações de cada uma das instituições, o que exige maior coordenação e colaboração interinstitucional:

Os protocolos existem, mas os documentos chegam às escolas de aplicação tardiamente, o que inviabiliza a realização várias atividades. Por exemplo, os estagiários devem estar na escola de aplicação muito antes da realização do estágio, para conhecer o ambiente escolar, participar nas atividades metodológicas, assistir a aulas, conhecer os professores tutores, etc. Quando enviamos os estudantes, as direções das escolas recusam, afirmando que não receberam nenhum pedido, nem documento vindo do ISCED, por quanto, a secção de práticas e estágios

pedagógicos já possui a calendarização desde o início do ano letivo, ou seja, das datas de realização dos estágios. As escolas (...) precisam de toda esta informação para organizar o processo, pois se não receberem (...) cria transtornos às mesmas. Razão pela qual, em determinado momento, quando o ISCED demora a enviar o expediente (...), se negam a receber os estagiários (...). É necessário, organizar bem este processo e que estejam envolvidas diretamente as escolas de aplicação e que os resultados desses estágios sejam também compartilhados com as escolas de aplicação. (PA 4)

As escolas de aplicação já têm um programa para cumprir; o ISCED leva os seus estagiários para cumprir uma parte do plano curricular, então se não existir uma cooperação (...) podemos afetar o trabalho dos outros (...); cumprimos com as nossas tarefas, realizamos os estágios, e os outros ficam afetados porque o estágio não contribui para o rendimento escolar dos seus alunos (...). Os professores das escolas são obrigados a repetir em muitos casos as suas aulas (...). Se existir uma cooperação, desde a fase da planificação, organização, execução e controlo, poderemos notar que os resultados serão satisfatórios para ambas partes. (PA 2)

Por último, o Quadro 35 apresenta a síntese das ideias dos entrevistados acerca de efeitos negativos da falta de formação dos PA e dos PT na sua competência de supervisão.

Quadro 35 Dificuldades resultantes da falta de formação em supervisão dos PA e PT

Efeitos negativos da falta de formação dos PA e PT	
Perspetivas dos PA	Perspetivas do CE
Não assunção do estágio como um processo integrado e sistemático	Dificuldades na atuação dos PA e PT nas suas funções de supervisão
Divergência de conceções e procedimentos entre PA e PT	Divergência de conceções e procedimentos entre PA e PT
Falta de conhecimento sobre como desenvolver a supervisão	Dificuldades em acompanhar o processo superviso por falta de conhecimento
Supervisão focada na avaliação (e não no diálogo construtivo e apoio do estagiário)	Supervisão focada na avaliação e não no diálogo reflexivo e construtivo.

Os entrevistados reconhecem que a falta de formação prejudica a qualidade da formação e dificulta a coordenação entre PA e PT:

Se o professor acompanhante e o tutor não estiverem bem preparados sobre o processo de estágio (...), o estágio se converte em algo fragmentado em que o importante é o estudante desenvolver um determinado número de aulas (...). A falta de preparação influi na qualidade deste processo (...) na medida em que não se faz com todo o rigor e toda a sistematização e (...) influi em determinadas contradições que aparecem entre os critérios que segue o professor acompanhante e os (...) que segue o professor tutor, por exemplo, na maneira de elaborar os objetivos (...), de se fazer os planos de aulas (...). O professor acompanhante, por exemplo, pode ter um critério de que as aulas têm que ser promotoras do desenvolvimento, que têm que incluir métodos produtivos (...) e o professor tutor

não tem a formação suficiente sobre este aspeto e simplifica o processo (...), e não há uma boa coordenação entre ambos. Se o professor acompanhante está a defender que, por exemplo, os objetivos têm que ser um elemento que seja avaliado no processo de aula e, na preparação quinzenal na escola de aplicação, a pergunta para avaliar a aula não é sobre o objetivo, cria com certeza determinados ruídos no processo. Esta falta de preparação e formação na didática, na maneira de se fazer supervisão (...), influencia na qualidade de formação do estagiário. (PA 1)

Na perspetiva do seguinte PA, a formação deve incidir em diversos saberes, uma vez que o estágio é uma disciplina integradora de saberes:

(...) precisamos um refrescamento sobre todos os aspetos ligados a supervisão pedagógica, sobre os modos de atuação dos professores acompanhantes (...). Temos (...) muitas dificuldades (...), começaríamos se calhar pelo domínio da própria didática (...). Às vezes verifico no nosso coletivo que ninguém avalia aquilo que não sabe, ou avalia mal ou não dizes nada, não és capaz de dizer ao aluno onde errou ou onde deve melhorar porque também não sabes. Se (...) como acompanhante de estágio, que vai monitorar, acompanhar, controlar toda atividade do estagiário, tem dificuldades em como formular um objetivo, é complicado (...). Então é uma questão que o ISCED deve ver, quem são realmente os professores que devem ser acompanhantes (...), as pessoas pensam que qualquer pessoa pode acompanhar, mas não. Por isso é considerada a disciplina integradora no ISCED. Requer do professor acompanhante um trabalho permanente, estudo não só da didática mas todas as outras componentes científicas que fazem parte do curso. A mesma situação se passa com os professores tutores, (...) nem sequer conhecemos os professores tutores, qual é o seu nível científico, académico (...), a sua experiência profissional. Por isso, (...) as mesmas responsabilidades que deviam ser atribuídas ao professor acompanhante tinham que ser as mesmas dos professores tutores, (...) é impossível trabalhar sem estes aspetos. (CE 1)

A propósito na necessidade de mais formação, o coordenador propõe a realização de iniciativas de formação conjuntas, para os PA e os PT, o que favoreceria a coordenação interinstitucional:

Uma das estratégias devia ser o ISCED planificar ações conjuntas de superação com a participação dos professores tutores, pois muito deles estão desatualizados, assim podíamos falar a mesma linguagem. Nesta formação devia se focar outros aspetos como conhecer os componentes do processo de ensino-aprendizagem (...). Então esse vínculo entre o ISCED e as escolas seria muito bom, todos sairíamos a ganhar. (CE)

Nesta secção fica bem patente a perceção dos participantes acerca da existência de diversos desafios da supervisão e da necessidade de desenvolver medidas de superação. A fim de identificar o grau de satisfação global dos PA com a sua experiência de supervisão, a última secção do questionário solicitava-lhes que assinalassem numa escala de 1 (Extremamente insatisfatória) a 9 (Extremamente satisfatória) o ponto que melhor correspondia ao seu grau de satisfação. O Gráfico 1 apresenta a

distribuição das respostas dos 20 PA, que variaram entre os pontos 3 e 9, o que revela graus de satisfação bastante diferenciados, situando-se a média das respostas num nível moderado de satisfação – 5.9.

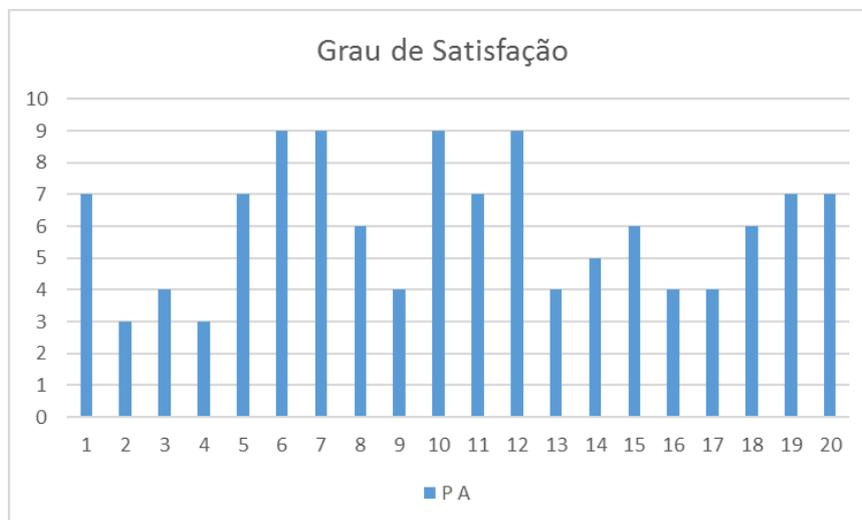


Gráfico 1 Nível de satisfação com a experiência de supervisão (PA)

Com objetivo de aferir os motivos de maior satisfação e insatisfação dos inquiridos, foi colocada uma questão nas entrevistas aos PA mais experientes:

De acordo com as respostas ao questionário, o grau de satisfação dos PA com a sua experiência de supervisão, numa escala de 1 (Extremamente Insatisfatória) a 9 (Extremamente Satisfatória), varia entre 3 e 9. Na sua experiência de supervisão, o que tem sido motivo de maior insatisfação para si? E de maior satisfação?

O Quadro 36 apresenta a síntese das suas respostas.

Quadro 36 Fatores de maior satisfação e insatisfação na atividade de supervisão

Fatores de maior satisfação	Fatores de maior insatisfação
Processo de acompanhamento do estágio e as mudanças de comportamento dos estagiários	Falta de preparação prévia dos estagiários
Efeitos positivos do acompanhamento do estagiário ao nível da sua evolução profissional	Baixa evolução de alguns estagiários
Progresso dos estagiários, feedback e elogios vindos das escolas de aplicação	Falta de formação e preparação adequada dos PT
Desenvolvimento da consciência crítica e a predisposição dos estagiários, PT e PA para a mudança no processo de estágio	Falta de formação em supervisão pedagógica dos PA e PT
	Falta de apoio institucional, de recursos didáticos e excesso de estagiários para acompanhar
	Falta de coordenação e articulação entre o ISCED e as escolas de aplicação

Os fatores de maior satisfação prendem-se sobretudo com a observação do progresso dos estagiários em resultado do acompanhamento fornecido:

Como motivos de satisfação, o facto de ser professora acompanhante, estar aí a todo momento e hora a ajudar os estagiários na sua formação é motivo de grande satisfação, principalmente quando se nota mudanças, quando adotam novos compromisso com o ensino, rompendo tabus e barreiras criadas ao longo dos tempos (...) tem sido e vai continuar motivo de grande satisfação. (PA 3)

Quanto aos fatores de maior insatisfação, reportam-se a problemas já identificados anteriormente, como a falta de preparação prévia dos estagiários, a falta de formação dos supervisores, a falta de recursos, o excesso de estagiários e a falta de coordenação interinstitucional. Apesar desses fatores, a função de supervisão é valorizada e entendida como uma “missão nobre”:

Mas não são essas dificuldades que nos fazem desistir, não. Aliás essas dificuldades até em muitos casos servem como catalisadores para não desistirmos. Porque essa missão de formador é tão nobre, que apesar das dificuldades estamos sempre motivados. Então o facto de estar sempre a trabalhar e acompanhar os estagiários e notar que muitos deles mostram mudanças nas suas práticas, quando recebemos elogios das escolas de aplicação que os nossos estagiários, apesar das dificuldades, são exemplos a seguir, isso tudo constitui sempre um orgulho e motivos de satisfação. (PA 4)

Nas entrevistas ao CE e ao CS, na questão sobre os principais desafios/problemas no exercício das suas funções, o CE refere sobretudo alguns problemas já identificadas e que, nas sua opinião, tornam a sua atuação problemática: a acumulação de tarefas do professor acompanhante, o número elevado de estagiários para acompanhar, a falta de apoio institucional (formação, superação), a falta de transporte e de feedback entre o ISCED e as escolas de aplicação, e a desarmonia entre aquilo que os estudantes aprendem na instituição de formação e aquilo que encontra na escola de aplicação. O CS refere o desafio de fazer com que os estudantes consigam permanecer mais tempo nas escolas e possam dar um maior número de aulas, assim como os problemas de funcionamento resultantes da disparidade que existe em Angola entre as datas início do ano letivo no ensino superior e no ensino geral, que causa perturbações na programação das atividades de estágio.

Quanto a perspectivas sobre as mudanças desejadas por estes dois atores no modo de organização e funcionamento do estágio, resumidas no Quadro 37, sublinham um conjunto de medidas que podem contribuir para uma maior valorização do estágio e uma maior qualidade da formação dos estudantes, algumas delas já patentes nas perspectivas dos PA, embora aqui se refiram outras relativas à seleção

dos supervisores, à criação de aulas-modelo, à distribuição do estágio ao longo do curso e à uniformização do início do ano letivo.

Quadro 37 Mudanças quanto ao modo de organização e funcionamento do estágio

Perspetivas do coordenador de prática e estágio pedagógico	Perspetivas do chefe de secção de apoio às práticas e estágio pedagógico
Introduzir a disciplina de prática pedagógica no currículo a partir do 1º ano, como disciplina integradora	Uniformizar o início do ano letivo entre o ensino superior e o ensino geral
Selecionar os melhores professores para o exercício da supervisão (mais experientes académica e profissionalmente)	Melhorar as condições das escolas de aplicação em termos de recursos didáticos e outros meios auxiliares dos professores
Criar aulas-modelo	Melhorar o apoio institucional às práticas e estágios pedagógicos
Diminuir o número de estagiários por cada PA	Apostar na formação dos PA e PT
Efetuar mais visitas às escolas de aplicação	Valorizar cada vez a figura do PA no processo das práticas e estágio pedagógico
Apostar na formação continuada de todos os intervenientes	
Melhorar a coordenação entre ISCED-escolas de aplicação	

Segue-se o testemunho do CE:

(...) as práticas e estágios constituem as disciplinas integradoras no ISCED, (...) não deviam apenas aparecer nos últimos anos. Na minha tese de doutoramento foi uma das recomendações saídas do corpo de júri (...), que ela [a prática pedagógica] devia constar mesmo no currículo como disciplina integradora, e (...) começar desde o primeiro ano, (...) para os alunos se irem familiarizando pouco a pouco com as práticas. Devíamos ter a possibilidade de intervenção de selecionar os melhores professores e programarmos aulas-modelo para que os alunos assistam (...). Por outro lado, deve existir sempre uma boa coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação, efetuar mais visitas de constatação às escolas de aplicação, apoiar os professores acompanhantes na observação de aulas, selecionar os melhores professores, aqueles que têm mais experiência académica e profissional, diminuir o número de estagiários por cada professor e [aumentar] o tempo disponível (...). Por fim, penso, o mais importante, apostar na formação, superação constante em matéria de supervisão de todos os intervenientes neste processo (...). (CE 1)

Apesar dos constrangimentos sentidos, é reconhecido pelo CS que tem havido melhorias no funcionamento do estágio:

(...) tem havido melhorias. Posso dizer que as práticas e os estágios têm vindo a melhorar. Hoje (...) já são acompanhadas pelos Professores Doutores da instituição e todos eles formados em ciências pedagógicas e (...) atualmente contamos com vários professores repatriados cubanos que (...) têm contribuído bastante para a melhoria das práticas e estágios (...) e na elevação da qualidade dos nossos formandos. Penso que não estamos

ainda num bom patamar, mas acredito que com o investimento que se está a fazer na formação de quadro jovens (...), a breve trecho estaremos bem encaminhados.

Por outro lado, reconhece-se também o contributo dos estágios para o desenvolvimento de boas práticas nas escolas de aplicação, como refere o CE:

O feedback que temos recebido (...) aponta para esse sentido. Aliás, os estagiários ao longo das suas práticas permanecem nas escolas, não se limitando apenas à lecionação das aulas, participam em outras atividades como nas reuniões de planificação quinzenal, onde nas análises e discussões dos variados assuntos ligados a docência, têm apresentado sugestões e apoios metodológicos naquelas situações em que os professores das escolas de aplicação apresentam algumas dificuldades (...); nas atividades extracurriculares, como matutinos e vespertinos, (...) e com os encarregados de educação (...). Por isso, penso que sim, e porque naquelas situações em que as escolas carecem de professores têm vindo contactar a coordenação, para que os estagiários se ocupem das salas, mesmo sem pagamentos, trabalhando até que a situação se resolva. E isso só tem sido possível porque os nossos estudantes têm realizado bons estágios e têm contribuído para o desenvolvimento de boas práticas nessas escolas.
(CE)

Em suma, podemos concluir que são identificados diversos problemas que condicionam a atuação dos PA e a qualidade da formação, as quais requerem, na perspetiva dos participantes, um vasto conjunto de medidas de melhoria, nomeadamente ao nível do funcionamento e organização do estágio, das condições de supervisão e da formação para o exercício da função supervisiva. Apesar dos problemas identificados, os participantes reconhecem a importância dos seus papéis e assumem-no de forma profissional e comprometida, evidenciando uma postura favorável à mudança.

3.6. Síntese de resultados

O estágio na formação inicial de professores é consensualmente defendido como a primeira etapa da “iniciação e socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmos e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos ‘ritos de passagem’ de um currículo academizante da instituição de formação para a sua implicação como pessoas no contexto educativo” (Jacinto & Sanches, 2002, p. 79). Uma das principais estratégias para se saber e compreender como ele funciona é partir da perspetiva e vivências dos seus intervenientes (Cohen et al., 2013; Flores & Al-Barwani, 2016; Monteiro, 2019). Ao realizarmos a presente investigação, procurou-se construir conhecimento a partir das perceções das vivências dos supervisores institucionais enquanto atores que

desempenham um papel central na supervisão dos futuros professores, procedendo à identificação de conceções, práticas e constrangimentos da supervisão no estágio, e esperando-se que os resultados possam ser úteis para a melhoria do processo supervisivo na instituição.

Com base nos resultados dos questionários e das entrevistas, o Quadro 38 procura sinalizar aspetos que, de acordo com os testemunhos dos atores inquiridos, parecem constituir condições *menos* e *mais* favoráveis a uma formação de natureza reflexiva, dialógica e potencialmente promotora da inovação pedagógica. Como podemos observar, existem vários aspectos que podem favorecer esse tipo de abordagem, a par de outros que a dificultam. Perante a diversidade de problemas e constrangimentos percecionados, os atores inquiridos apresentam propostas de medidas de melhoria muito concretas que deixam perceber uma postura crítica face aos contextos e uma predisposição para a realização de mudanças que valorizem a supervisão e elevem a qualidade do trabalho do supervisor e da formação dos estudantes. O Quadro 39 organiza as principais medidas em função de focos importantes que emergem dos resultados: preparação prévia dos estudantes, exercício das funções de supervisão, e articulação entre o ISCED e as escolas de aplicação.

Quadro 38 Condições mais e menos favoráveis a uma supervisão reflexiva, dialógica e inovadora

Dimensões da supervisão	Condições menos favoráveis a uma formação reflexiva, dialógica e inovadora	Condições mais favoráveis a uma formação reflexiva, dialógica e inovadora
<i>Funções da supervisão</i>	<p>Dificuldades no exercício de funções da supervisão associadas à integração dos estudantes nas escolas, à promoção da sua autonomia e à inovação pedagógica</p> <p>Falta de condições propícias ao exercício das funções de supervisão, como o número excessivo de estagiários, dificuldades dos estagiários, falta de formação em supervisão e falta de condições e recursos nas escolas</p> <p>Peso das práticas tradicionais (reprodutoras) no ensino e na formação</p>	<p>Valorização de funções da supervisão associadas ao apoio e à construção da identidade profissional dos estagiários</p> <p>Valorização da promoção da autonomia e reflexividade dos estagiários</p> <p>Defesa de modelos de ensino centrados nos alunos e ajustados aos contextos</p> <p>Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão</p>
<i>Atividades da supervisão</i>	<p>Dificuldades na realização de atividades de supervisão voltadas à resolução de problemas pedagógicos e à inovação</p> <p>Práticas de supervisão potencialmente focadas na avaliação de desempenhos</p> <p>Falta de condições propícias ao exercício das atividades de supervisão, como o número excessivo de estagiários, falta de apoio institucional e de articulação interinstitucional, falta de formação em supervisão e de condições e recursos nas escolas</p>	<p>Valorização de atividades de supervisão centradas na observação e análise de práticas</p> <p>Conhecimento dos contextos para adequação das práticas de ensino à diversidade dos alunos</p> <p>Encorajamento de práticas centradas nos alunos (metodologias ativas, aprendizagem cooperativa)</p> <p>Promoção da reflexão crítica sobre a prática (planificação das aulas, avaliação e autoavaliação)</p> <p>Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão</p>
<i>Desenvolvimento de competências dos estagiários</i>	<p>Menor investimento e/ ou dificuldades no desenvolvimento de capacidades de reflexão e investigação (face a outras competências)</p> <p>Desfasamentos entre orientações do ISCED e das escolas</p> <p>Falta de condições nas escolas e lacunas de formação dos estagiários (científicas e pedagógicas)</p> <p>Falta de formação em supervisão</p>	<p>Desenvolvimento de competências pedagógicas dos estagiários</p> <p>Valorização da observação de aulas e da reflexão como estratégias de resolução de problemas (análise e busca de soluções)</p> <p>Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão</p> <p>Exemplos de 'boas práticas' dos estagiários</p>
<i>Desenvolvimento de competências de supervisão</i>	<p>Menor desenvolvimento da capacidade de autoformação (face a outras capacidades)</p> <p>Dificuldades inerentes à reflexão sobre práticas educativas e de supervisão</p> <p>Falta de oportunidades de formação em supervisão</p>	<p>Desenvolvimento de capacidades centradas no apoio aos estagiários e melhoria das suas práticas</p> <p>Compromisso profissional com a prática da supervisão</p> <p>Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão</p>

Quadro 39 Principais medidas para a melhoria da supervisão

<i>Preparação prévia dos estudantes</i>	Investir mais na formação científica e pedagógica dos estagiários Melhorar os programas de formação, fomentando a articulação entre teoria e prática Adotar modelos de formação menos transmissivos e mais promotores da autonomia
<i>Exercício das funções de supervisão</i>	Valorizar o estatuto do estágio, da supervisão e do supervisor no ISCED Selecionar os supervisores de forma criteriosa e exigente (experiência e competências) Investir na formação continuada dos PA e PT Melhorar as condições de trabalho dos PA (número de estagiários, tempo de supervisão, transportes para as escolas)
<i>Articulação ISCED-Escolas</i>	Melhorar a coordenação e colaboração interinstitucional (comunicação, programação de atividades, documentos e instrumentos de acompanhamento da supervisão, formação conjunta de PA e PT) Partilhar modelos de ensino-aprendizagem que proporcionem novas experiências e inovações, elevando a coerência entre a formação no ISCED e nas escolas Criação de um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED que integre todos os intervenientes do estágio

A questão central que orientou o estudo foi a seguinte: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?* Os testemunhos recolhidos sinalizam a existência de 'boas práticas', assim como conceções alinhadas com a promoção de práticas formativas que sejam mais reflexivas, mais dialógicas e mais promotoras da inovação nas escolas, mas também a existência de condições pouco favoráveis à concretização dessas conceções e que limitam a qualidade dos processos formativos. As medidas propostas apontam caminhos na direção desejada, importantes para a melhoria da formação em estágio e do papel dos professores acompanhantes nessa formação. Os processos de mudança são complexos e lentos, mas o estudo revela que estes atores estão dispostos a investir neles, o que exigirá um trabalho mais coletivo no seio do ISCED, com todos os intervenientes responsáveis pelo estágio, e também com os estagiários e com as escolas, em particular com os professores tutores. Espera-se que os resultados obtidos possam ser um ponto de partida para esse trabalho mais coletivo. Embora o estudo não tenha incluído os professores tutores e os estagiários, acredita-se que a melhoria do estatuto e do papel dos professores acompanhantes terá reflexos na sua atuação junto dos restantes atores do processo formativo, criando condições para que também eles se envolvam em processos de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de reflexão final sobre o estudo, tecemos algumas considerações sobre as suas conclusões, implicações e limitações, e sugerimos alguns caminhos para futuras investigações que visem a compreensão e a melhoria do processo supervisivo.

Os resultados do estudo apontam para uma valorização das diversas dimensões da supervisão consideradas, nomeadamente, as funções e atividades de supervisão, e o desenvolvimento de competências dos formandos e de capacidades de supervisão. Os professores acompanhantes revelam conceções atualizadas da supervisão, valorizando a sua dimensão reflexiva e o seu potencial inovador, assim como conceções atualizadas da pedagogia escolar, colocando a tónica em perspectivas de pendor construtivista, na exploração de metodologias ativas e na adequação das práticas à diversidade dos alunos. Contudo, são também identificadas dificuldades e limitações ao nível da promoção de competências de reflexão, de investigação pedagógica e de inovação, assim como constrangimentos ao nível das escolas, o que pode querer dizer que as práticas supervisivas ficam aquém das suas expectativas.

Com efeito, o nível global de satisfação dos professores acompanhantes com a experiência de supervisão é moderado, o que parece resultar de dificuldades e constrangimentos percebidos nas suas vivências e que podem gerar alguma desmotivação. Esta conclusão é sustentada pela identificação de problemas que afetam a sua atuação e de medidas necessárias para os superar, onde se destacam questões relacionadas com a formação e a atuação supervisiva, com as condições em que se realiza a supervisão e com as relações estabelecidas entre as escolas e a instituição de formação. Entretanto, as medidas de melhoria assinaladas pelos intervenientes podem ser entendidas como um sinal de compreensão da complexidade do estágio e do papel do supervisor, o que exige estudos, investimento e atenção de todos os participantes. O reconhecimento de uma supervisão ainda pouco consolidada, nalguns aspetos pouco alinhada com as perspectivas e aspirações dos atores, pode ser indicativo da adoção de uma atitude crítica desses sujeitos que, no nosso entender, propicia condições favoráveis a futuras mudanças.

Uma maior aposta deve ser feita na formação dos supervisores, na melhoria das suas condições de trabalho e na coordenação e comunicação interinstitucional, se se quiser minimizar algumas das lacunas sinalizadas no presente estudo. Para o efeito, é imprescindível redefinir os mecanismos de seleção das instituições de acolhimento dos estagiários (escolas de aplicação), bem como os protocolos e os canais de comunicação que assegurem a funcionalidade e a estabilidade do estágio,

reforçando-se a necessidade de se prever a existência de momentos de monitorização e reflexão conjunta sobre os trabalhos desenvolvidos. Estes momentos de avaliação interna da qualidade da formação, envolvendo atores do ISCED/CS e das escolas de aplicação, é indispensável para a redefinição de estratégias e a adoção de medidas de melhorias. Neste sentido, sugere-se a organização de seminários, oficinas, encontros metodológicos e científicos conjuntos, onde se possa discutir, debater e refletir em torno dos principais problemas que afetam a supervisão pedagógica e o funcionamento do estágio.

Outro elemento a considerar, de acordo as percepções recolhidas, é a necessidade de se melhorar o processo de seleção dos supervisores do ISCED/CS e das escolas, incrementando a formação e capacitação contínua dos mesmos, assim como as práticas de acompanhamento e monitorização do estágio. A ausência de formação especializada em supervisão tem contribuído para que a supervisão seja ainda muito associada à avaliação e à classificação, e não a um processo de monitorização e melhoria das práticas educativas dos estagiários, no qual a reflexão e o diálogo assumem um papel central (Vieira & Moreira, 2011).

As condições de trabalho dos supervisores são um dos fatores de dificuldades que este estudo sublinha. O número excessivo de estagiários para acompanhar, associado à falta de recursos didáticos e de apoio ao nível de transporte ou subsídios financeiros, são fatores que estão na base das dificuldades que os professores acompanhantes enfrentam na sua função e que afetam a sua atuação e o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, as condições precárias das escolas, assim como o peso de uma tradição transmissiva no ensino e a existência de turmas muito numerosas, são fatores que limitam a ação dos estagiários e colocam constrangimentos às possibilidades de experimentar metodologias mais centradas nos alunos ou o uso de recursos didáticos inovadores. Se no caso das condições de trabalho dos supervisores é possível implementar algumas medidas no sentido de os minorar, já no caso das condições das escolas estamos perante problemas estruturais de difícil resolução, exigindo um compromisso entre o que seria desejável fazer e o que é possível fazer.

Apesar dos problemas identificados, os participantes relatam boas práticas e uma atitude de resistência às dificuldades, procurando desempenhar o seu papel com dedicação e profissionalismo. Uma das suas tónicas é a importância da reflexão profissional. Com efeito, a falta de reflexão crítica pode significar incredulidade, resistência pacífica ou conformismo, situação que não favorecerá a construção e renovação dos saberes emergentes da reflexão profissional (Mesquita & Roldão, 2017; Perrenoud, 2002; Schön, 2000; Tardif, Lessard & Gauthier, 2000). Neste sentido, o estágio deverá ser entendido como um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010b), onde os diversos modos de pensar e de

atuar se entrelaçam, promovendo novos olhares e filosofias de ensino com base nos quais os futuros professores, juntamente com os seus supervisores, possam aprender a lidar melhor com os desafios da educação escolar e a desenvolver a sua experiência educativa e a sua identidade profissional.

Muitos dos constrangimentos da supervisão identificados no presente estudo são também apontados em estudos anteriores no contexto angolano (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014; Catrongo, 2016; Monteiro, 2019) e em estudos realizados noutros contextos (Cohen et al., 2003; Lawson et al., 2015; Wilson et al., 2001; Zeichner & Conklin, 2008). Como já foi referido, a componente de prática pedagógica, sendo fundamental nos programas de formação inicial de professores, é também a mais complexa e sujeita a diversos constrangimentos, nomeadamente por implicar dois contextos formativos e a articulação entre teoria e prática, exigindo uma forte coordenação intra/interinstitucional e a negociação de procedimentos. Por isso, concordamos com algumas das recomendações da UNESCO (2003, p. 141-143, citado por Monteiro, 2019, p. 185), das quais destacamos as seguintes:

- 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;
- 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.

Assim, mesmo perante a existência de problemas estruturais das escolas, se estas recomendações forem levadas em consideração pelas direções do ISCED/CS e das escolas de aplicação, assim como pelos decisores que definem as políticas e programas de formação de professores, acreditamos que o processo de formação será mais consolidado.

O estudo apresenta algumas limitações que se prendem com algumas opções metodológicas, as quais já foram referidas mas que são aqui retomadas no sentido de apontar possibilidades de investigação futura.

Se, por um lado, o recurso ao inquérito por questionário e entrevista possibilita construir conhecimento acerca das perceções e vivências dos atores, dando-lhes voz na compreensão do fenómeno da supervisão no contexto em que operam, por outro lado não permite conhecer as práticas que

efetivamente desenvolvem. Assim, em futuras investigações neste ou noutros contextos, poder-se-iam desenvolver estudos de cariz mais etnográfico, por exemplo com recurso à observação e análise de encontros supervisivos, necessariamente mais limitados na quantidade de sujeitos envolvidos, mas mais próximos das suas práticas. Esses estudos poderiam produzir conhecimento mais detalhado acerca de aproximações e afastamentos entre o que professores acompanhantes pensam e as suas práticas, e sobre como lidam com os constrangimentos encontrados nas interações que estabelecem com os estagiários e os professores tutores.

Outra limitação do estudo é o facto de não integrar as perspetivas dos professores tutores e dos estagiários. Como já foi referido, a opção de focar o estudo nos professores acompanhantes da instituição partiu da necessidade de aprofundar as vivências destes atores, e também do pressuposto de que a mudança terá de partir da instituição e dos principais atores da supervisão que a representam. Contudo, outros estudos deverão incluir também as perspetivas dos professores tutores e dos formandos, nomeadamente no sentido de compreender possíveis aproximações ou afastamentos entre as vivências dos diferentes intervenientes (v. Monteiro, 2019).

Apesar das limitações apontadas, e considerando que o estudo realizado é de natureza exploratória, importaria realizar estudos semelhantes a este em contextos análogos, de forma a compreender em que medida os resultados aqui apresentados encontram aí ressonância, e assim consolidar conhecimento nesta área.

Os resultados obtidos permitiram compreender melhor o papel do professor acompanhante da *sua* perspetiva, abrangendo diversas dimensões do seu trabalho supervisivo, dos fatores que facilitam e dificultam esse trabalho, e das medidas que acreditam dever ser implementadas no sentido de ultrapassar problemas. Nesse sentido, os seus resultados deverão ser divulgados na instituição, como base de reflexão acerca do ponto em que nos encontramos e dos caminhos de mudança que poderemos seguir, numa orientação cada vez mais próxima daquilo que neste estudo se defende para a supervisão e que não parece ser muito distinto das conceções dos participantes. O impacto do estudo dependerá das condições de diálogo e negociação que forem criadas. Acreditamos que o momento atual, em que os programas de formação inicial de professores em Angola estão a ser repensados a nível nacional, é uma momento especialmente favorável à mudança e que este estudo poderá constituir um dos contributos para o debate na instituição em que foi realizado.

Termino o relatório agradecendo a todos os colegas do ISCED/CS que viabilizaram o estudo através da sua colaboração, esperando que encontrem aqui um ponto de partida para novas reflexões sobre o

trabalho superviso a que se dedicam no seu quotidiano, um trabalho que lhes coloca inúmeros desafios, exigindo um elevado grau de profissionalismo e dedicação na formação de novos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419-434.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- 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 perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Tavares, J., Mealha, O., & Souza, D. (2018). Pensar a universidade dos próximos 20 anos através de uma metodologia de cenários. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 108-122.
- 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.
- Amado, M., & Vasconcelos, C. (2015). Educação para o desenvolvimento sustentável em espaço de educação não formal: A aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação contínua de professores de ciências. *Revista Interações*, 39, 355-367.
- Amaral, J. A., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arnesson, K., & Albisson, 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 novembro, 26, 2019 em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2017.1379346?needAccess=true>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analysing the literature. Doctoral thesis, McGill University, Ottawa, Canada. Consultado em Janeiro, 15, 2019, em http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=15399 60444700 766
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.
- Bejaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- BIEF, (2007). Plano mestre de formação de professores em Angola. Documento técnico. Luanda: Ministério da Educação/República de Angola.

- Boa Ventura, J. (2013). *Como pensar a formação dos professores em Angola*. Pádua: Proget Edizioni.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Butcher, J. (2014). A formação de professores na Austrália: a imagem dos professores e o envolvimento na comunidade. In M. A. Flores (Orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributo Internacionais* (pp. 129-152). Coimbra: Edições Almedina.
- CMMAD. (1991). *Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 62-88). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da região académica II*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- Cardoso, E. & Flores, M. (2009). A formação inicial de professores: Problemas e desafios. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 656-666). Braga: Universidade do Minho. Consultado em novembro 30, 2019, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>.
- Cardoso, E., & Flores, M. (2014). A formação inicial de professores em Angola: Propósitos, desafios e oportunidades. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspetivas nacionais e internacionais* (pp. 301-328). Santa Mónica: EDUFU.
- Casteñeda, J. (2005). El maestro como artista: La formación reflexiva en educación puesta al día. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162.
- Catrongo, C. (2016). *A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: Um estudo da prática, seminário e estágios pedagógicos dos estagiários na Escola de Formação de Professores de Benguela*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de mestrado não publicada).
- Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teacher's views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786.
- 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, 12, 2019, em <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/research/Documents/Learning-to-Teach-and-its-Implications-for-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>.
- 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)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- Cochran-Smith (2005). The new teacher education: For better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. & Mitchel, K. (2010). Teacher education for social justice: What's pupil learning go to with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.

- Cohen, M. (2017). *Supervisão, liderança e inclusão*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaphan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Coldron, J., & Smith, H. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. Consultado em junho, 5, 2019 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.1099&rep=rep1&type=pdf>.
- Dawson, K., & Norris, A. (2000). Pre-service teachers' experiences in a K-12/university technology-based field initiative. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(1), 4-12.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (tradução da obra de J. Dewey, 1933)
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361-374.
- Esteves, M. (2006). Formação de professores: Das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: O caso finlandês. In M. A. Flores (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais* (pp. 105-128). Coimbra: Edições Almedina.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projecto IRA - Origem e evolução de um projeto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de caso* (pp. 13-27). Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2011). *La enseñanza de las Ciencias en Europa: Políticas nacionales, prácticas e investigación*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Fernandes, P. (2003). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- Fernandes, P. (2005). *Currículo de Formação de Professores do I Ciclo*. Luanda: INIDE.
- Ferreira, C. (2012). *Entre o saber e o fazer: A educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME/IIIE.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.

- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 485-508.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-52.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação – PUCRS (Brasil)*, 33(3), 182-188.
- Flores, M. A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e prática* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: Sustaining commitment or giving up in Portugal?. In C. Craig, P. Meijer, & J. Broekemans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 405-425). Nova Iorque: Emerald Publishers.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: Um olhar internacional. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos Internacionais* (pp. 216-238). Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-32.
- Flores, M., Moreira, M., & Oliveira, L. (2017). (Orgs). *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Flores, M., Vieira, F., & Ferreira, F. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. A. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A Formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-95). Minas Gerais, Brazil: EDUFU.
- Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Freire, A. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. Acedido em 30/01/2018 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35ª edição). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Foss, W., & Ko, Y. (2019). Barriers and opportunities for climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 50(3), 145-159.
- Gadotti, M. (2000). *Perspetivas atuais da educação*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.

- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewsky R. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Governo de Angola (G.A) (2018). *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente 2017-2022*. Luanda: CESO – CI.
- Gray, D., & Colucci-Gray, L. (2010). Challenges to ITE research in conditions of complexity. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 425-439.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflecting practice to link personal and public theory. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69-84.
- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2015). *Estudo de caso sobre a necessidade de reestruturação da formação inicial e continua de professores em Angola*. [Documento não publicado].
- Instituto Nacional de Formação de Quadro da Educação (INFQE) (2016). *Levantamento e Análise da Situação da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do 1º Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. 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*. 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, 13ª Classe*. Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário. São Paulo: Editora Moderna.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2019). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025*. Luanda: Mensagem Editora.
- Jacinto, M.; Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, XI(1), 79-102.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik (tradução portuguesa em CDRom anexo ao livro).
- Júnior, J. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia no ISCED/Huila. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento não publicada).
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedago.
- Kitchen, J. (2005). Looking backwards, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.
- Korthagen, F. A. J. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 407-423.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Vol.I) (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Kincheloe, J. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), pp. 49-66. Consultado em fevereiro, 2, 2020, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795234.pdf>.
- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 41-59). Porto: Porto Editora.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 392-407.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Limas, L. (2019). A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. *Educação, Sociedade & Culturas, 54*, 11-29.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education, 1*(1), 5-16.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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*. Porto: Universidade do Porto (Tese de Doutoramento não publicado).
- Machado, E. (2016). *A educação que vem: Entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: WhiteBooks.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcondes, M. & Leite, V. (2014). Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão de prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de investigação Educacional, 12*, 59-77.

- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mckeown, R., & Hopkins, C. (2003). Weaving sustainability into pre-service teacher education programs. In W. Leal Filho (Ed.), *Teaching sustainability at universities: Towards curriculum greening* (pp. 251-274). Frankfurt: PeterLang.
- Ministério da Educação, (2010). *Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica-ZIP*. Luanda: Ministério da Educação/República de Angola.
- Ministério da Educação, (2014). *Relatório de monitorização sobre a educação para todos*. Luanda: Ministério da Educação/República de Angola.
- Ministério da Educação, (2019). *Revisão Curricular e Proposta de Novos Planos de Estudo no Âmbito do INACUA/PAC 2018-2025”, para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Educação de Adulto e Ensino Secundário geral e Profissional (Formação de Professores)*. Luanda: Mensagem Editora.
- Monteiro, I., & Vieira F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: Um estudo de caso em Angola. *Revista de Estudios e Investigación y Educación*, 6, 199-203.
- Monteiro, I., & Vieira F. (2017). Percepções de supervisão de estágios numa formação em Angola. *Eduser: Revista de educação*, 9, 51-62.
- Monteiro, I. (2019). *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*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- Moreira, M. A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. A. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (Eds.), *Pedagogia para a autonomia – Resistir e agir estrategicamente* (pp. 133-147). *Atas do 2º Encontro do GT-PA*. Braga: Universidade do Minho (CIEd), (CDRom)
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (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* (pp. 241-258). Braga: Universidade do Minho/CIEd.
- Moreira, M., & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: Necessidades e possibilidades de intervenção. In M. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 215-236). Mangualde: Editora Pedago.

- Moreira, A. F. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: A questão das identidades. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nguluve, A. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, desenvolvimento e perspectivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil. Consultado em Dezembro 9, 2019, em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoCapitangoNguluve.pdf
- Niklasson, L. (2014). Funções e contexto da formação inicial de professores: O desenvolvimento do profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais* (pp. 81-103). Coimbra: Edições Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación, 359*, 203-218.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: How long until the future? In M. A. Flores et al. (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um estudo no contexto da formação contínua*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Transformar o nosso mundo: Agenda para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contexto de globalização. *Revista Portuguesa de Educação, 22*(1), 105-143.
- Paraskeva, J. M. (2006) (Org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. M. (2017). Bruti, sporchi & cativi: Rumo a um currículo não-abissal. In M. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 19-50). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Pereira, F. (2017). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In M. Flores, M. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 97-107). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Perrenoud, P. (2000a). Construindo competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. Nova Escola (Brasil), Setembro, 19-31. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html (consultado em janeiro de 2020).
- Perrenoud, P. (2000b). Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, nº 28).

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, i-first, 1-21.
- Plano Nacional de Formação de Professores em Angola (PMFP)* (2015). Ministério da Educação.
- Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (2018)*. Programa do governo para o quinquénio 2017-2022. Governo de Angola: Decreto Presidencial n.º 205/18, Imprensa Nacional.
- Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico – Formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* (2014). Luanda: INIDE.
- Programa de Prática e Estágio Pedagógico do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul* (2012). Sumbe: ISCED/CS.
- 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.
- Reynolds, R., & Brown, J. (2010). Social justice and school linkages in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 405-419.
- Ribeiro, D. (2014). *Práticas Pedagógicas*. Porto: Plural Editores.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. Flores; M. A. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Roldão, M. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação.
- Russel, T., & Martin, A. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais* (pp. 17-39). Coimbra: Edições Almedina.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santomé, J. (2012). Curricular tensions and the struggle for justice in neoliberal times. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalism and power: Iberian education and curriculum policies* (pp. 172-192). New York: Peter Lang.
- Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. In M. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 51-72). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Schepens, A., Aal-terman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.

- Schulte, A. (2005). Assuming my transformation: Transforming my assumptions. *Studying Teacher Education. A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 1(1), 31-42.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press. Consultado em novembro, 23, 2019, em <http://blogs.shu.edu/marsh/files/Chapter%25201.pdf>
- Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, L. Oliveira & D. Mesquita (Orgs.), *Atas do II Colóquio – Desafios Curriculares e Pedagógicas na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)* (pp. 117-127). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação/Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX(2), 2-9.
- Smyth, J. (1997). Teaching and social policy: Images of teaching for democratic change. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1081-1114). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, R. (2006). Developing teacher-learner autonomy: Constraints and opportunities in pre-service training. In L. Boobb-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, 15, 2020 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid-F446016C7BECE47C4CEDCADA7CF1A599?doi=10.1.1.536.1932&rep=rep1&type=pdf>.
- Stinger, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: Facts and trends. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). Introdução geral. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Eds.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 5-59). Porto: Rêes Editor.
- Tavares, M. (2014). *A reforma educativa e curricular em Angola: Do instituído ao realizado*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento não publicada).
- Tavares, M. (2015). *Professor, currículo e mudança: A reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondigiri Editores.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development. An expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf>
- Timostuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.

- Tom, A. R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXVI(5), 35-44.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- UNESCO, (2000). *Cadre d' action de Dakar. L' education pour tous: tenir nos engagements collectifs (26-28). Adopté par le Forum mondial sur l' education*. Dakar, Senegal. Consultado em janeiro 4, 2019, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>
- Varela-Losada, M., Arias-Correa, A., & Veja-Marcote, P. (2018). Training teachers committed to climate change mitigation. In U. M. Azeiteiro, W. Leal Filho & L. Aires (Eds.), *Climate literacy and innovations in climate change education* (pp. 307-321). Cham, Switzerland: Springer.
- Vilela, A. P. (2017). Ao serviço da formação de professores – Da missão possível à missão quase impossível no CFAE Braga/Sul. In M. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 193-212). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2002). Looking back and ahead: Issues and challenges. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Eds). *Pedagogy for autonomy and English learning – Proceedings of 1st GT-PA Conference* (pp. 130-135). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school contexts – lessons from working with teachers. In R. Smith & D. Palfreyman (Eds.), *Learner autonomy across cultures – Language education perspectives*. (pp. 220-239). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- 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*, pp. 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). 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. *No caleidoscópico da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópico da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 592-619.

- Vieira, F. (2017). Entre a reprodução e a transformação – A investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 141-152). Ramada: Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – CCAP.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Formação de professores baseada na investigação pedagógica: Um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino. *Educação em Perspectiva*, 11. 1-17. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060>
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington: University of Washington. Consultado em janeiro, 13, 2020 em <http://depts.washington.edu/ctpmail/about/study/14.shtml>.
- World Bank, (2009). *Student assessment. SABER: Angola Country Report*. Consultado em dezembro 12, 2019, em <http://documents.worldbank.org/curated/en/921701468204832979/SABER-student-assessment-country-report-Angola-2009>
- Wuafunga, H. (2017). *Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de Escolas do 1 Ciclo do Ensino Secundário da Cidade de Benguela – Angola*. Granada: Universidade de Granada (Tese de doutoramento não publicada).
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa, EDUCA.
- Zeichner, K. (2010a). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Moratas.
- Zeichner, K. (2010b). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação. Revista do Centro da Educação UFSM*, 5(3), 479-503.
- Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135-152). Mangualde: Editora Pedagogo.
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In S. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 269-289). New York: Routledge.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Legislação

Assembleia Nacional, República de Angola (2010). Lei Constitucional de 2010. Luanda: Assembleia da República de Angola;

Assembleia Nacional, República de Angola (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei n° 13/01 de dezembro de 2001. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola.

Assembleia Nacional, República de Angola (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei n° 17/16 de 7 de outubro de 2016. Diário da República n° 170. I Série. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola.

Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de setembro (2018). Programa do governo para o quinquénio 2017-2022. Diário da República n.º 135. I Série. Luanda: Imprensa Nacional.

Decreto Presidencial n.º 193/18 de 10 de agosto (2018). Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República n.º 119. I Série. Luanda: Imprensa Nacional.

Projeto de Diploma Legal

Regime Jurídico de Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e de Professores de Ensino Secundário [em discussão e apreciação].

Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no Ensino Secundário [em discussão e apreciação].

Regulamento de Prática e Estágio Pedagógico do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza- Sul. [não publicado].

Anexos

Anexo I - Pedidos de autorização à direção do ISCED/CS

À

EXMA SENHORA DECANA DO
ISCED - CUANZA SUL

S U M B E

ASSUNTO: **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO.**

Encontro-me a realizar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, na 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 no ISCED/CS, cuja finalidade é conhecer as perceções dos professores acompanhantes do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED/CS), o que implica a recolha de dados por questionário e entrevista juntos aos professores acompanhantes, coordenadores de práticas e estágios pedagógicos e ao chefe de secção de apoio as práticas e estágios pedagógicos do ISCED/CS.

Venho por este meio solicitar autorização a vossa Exa. para proceder à recolha de dados. As respostas dos participantes são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científico. Será preservado o anonimato de todos os intervenientes em todas as circunstâncias. Os resultados serão divulgados na instituição.

Grato pela atenção dispensada,

Atenciosamente

O investigador responsável: Me. Osvaldino António


Osvaldino W.M. António

À

EXMA SENHORA DECANA DO

ISCED - CUANZA SUL

S U M B E

ASSUNTO: **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO NOME DA INSTITUIÇÃO NA TESE**

Osvaldino Wilson Mweleyavo António, Professor efetivo nesta Instituição com a categoria de Assistente e exercendo as funções de Chefe de Repartição de Investigação Científica e Inovação, frequentando o doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, com o projeto de tese intitulado **“O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola”**. Necessitando de uma Declaração que autorize a utilização do nome do ISCED/C.Sul na tese.

Vem por este meio solicitar a Exmo Senhora Decana, se digne mandar passar a referida Declaração.

Pelo que;

Espera deferimento.

SUMBE, AOS 20 DE AGOSTO DE 2019.

O Solicitante



//Osvaldino Wilson Mweleyavo António //



REPÚBLICA DE ANGOLA
UNIVERSIDADE KATYAVAIÁ BWH.A
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CUANZA SUL
Telefone (2362) 30249, 30156, 30219 – Teletax (2362) 30156, 30219
Zona – 4/ Chingo Bairro da Terre Prometida
Caixa Postal 200 – Sumbe, Angola



DECLARAÇÃO

Para efeitos de inserção do nome da Instituição no seu tema de Tese de Doutoramento, declara-se que o Senhor **Oswaldino Wilson Mweleyavo António**, casado de 42 anos de idade, filho de João Luís António e de Ana Mweleyavo António, natural do Sumbe, Província do Cuanza-Sul, residente na cidade do Sumbe, portador do B.I. nº 000915724KS038, emitido pelo Sector de Identificação de Luanda aos 07 de Maio de 2013, é docente desta Instituição com a categoria de Assistente, exercendo também as funções de Chefe de Repartição de Investigação e Inovação.

Por ser verdade e me ter sido solicitada, mandei passar a presente declaração que val por mim assinada e autenticada com o carimbo à óleo em uso nesta Instituição.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CUANZA-SUL EM SUMBE, 24 de Outubro de 2019.


/ Amélia de Jesus Oliveira Freira Sakongo-Ph.D./
(Prof. Associada)



Anexo II - Questionário para professores acompanhantes

Questionário sobre o Papel do Professor Acompanhante na Supervisão de Professores em Estágio

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, realizada na Universidade do Minho (Portugal). Tem como finalidade conhecer as perceções dos professores acompanhantes do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza – Sul (ISCED/CS), no exercício da supervisão pedagógica no estágio da formação inicial de professores. As respostas são confidenciais e serão utilizados para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias. A fim de garantir esse anonimato, a parte A (Perfil Académico e Profissional) deve ser preenchida e devolvida em separado.

Agradecemos a sua colaboração.

O Investigador: Me. Osvaldino António (ISCED)

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

Nota: utiliza-se o novo acordo ortográfico na redação deste questionário.

A. PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL

1. Idade: 20-25 anos___ 26-35 anos___ 36-45 anos___ 46-55 anos___ + de 55 anos___

2. Sexo: F___ M___

3. Ano de início da carreira no ISCED_____

4. Curso em que leciona no ISCED:

Pedagogia___ História___ Psicologia___ Geografia___ Matemática___

5. Já foi professor/a antes de trabalhar no ISCED? Sim___ Não___. Se respondeu sim, indique:

5.1. Número de anos de serviço antes de trabalhar no ISCED_____

5.2. Níveis de ensino que lecionou_____

5.3. Disciplinas que lecionou_____

6. Teve outras atividades profissionais (além de professor) antes de trabalhar no ISCED?

Sim___ Não___

6.1. Se respondeu sim, indique quais foram:

7. Tem outra atividade profissional este ano, para além de trabalhar no ISCED? Sim___ Não___

7.1. Se respondeu sim, indique qual é:

8. Qual é a sua formação académica? Indique o nome do/s curso/s realizados.

9. Qual é o seu grau académico? Licenciado___ Mestre___ Doutor___

10. Quantos anos foi professor acompanhante antes do presente ano letivo? _____

11. Fez alguma formação profissional na área da supervisão? Sim___ Não___

11.1. Se respondeu sim, indique qual foi:

11.2. Se respondeu não, gostaria de fazer essa formação? Sim___ Não___ . Porquê?

Por favor, reflita sobre a sua atividade de supervisão de estágio e responda às questões que se seguem, formuladas na 1ª pessoa para facilitar uma reflexão pessoal, baseada na sua experiência.

B. FUNÇÕES DA SUPERVISÃO

1. Que importância têm as seguintes funções na minha atuação enquanto supervisor/a de estágio? [MI: Muito Importante; I: Importante; PI: Pouco Importante; NI: Nada Importante]

	MI	I	PI	NI
a. Integrar os estagiários na cultura da escola de aplicação				
b. Fornecer bons modelos de ensino aos estagiários				
c. Apoiar os estagiários no aprofundamento dos conteúdos que lecionam				
d. Apoiar os estagiários nas atividades de planificação de aulas				
e. Apoiar os estagiários nas atividades de avaliação das aprendizagens				
f. Apoiar os estagiários na inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
g. Apoiar os estagiários na resolução de problemas pedagógicos				
h. Ajudar os estagiários a refletir sobre a prática pedagógica				
i. Desenvolver a autonomia dos estagiários				
j. Avaliar o desempenho dos estagiários				
Outras (quais?)				

2. Das funções que exerço, quais são as mais difíceis de concretizar?

[Assinale com um círculo as suas respostas, num máximo de 3]

a b c d e f g h i j

3. Quais são as dificuldades, problemas ou obstáculos principais que sinto no exercício das funções que assinei na questão 2.?

[Indique a/s alínea/s assinalada/s e explique as dificuldades/ problemas/ obstáculos que sente]

Funções (alínea a-j)	Dificuldades/ problemas/ obstáculos principais que sinto

C. ATIVIDADES DE SUPERVISÃO

1. Que atividades de supervisão realizo com os estagiários?

[MV: Muitas Vezes; AV: Às Vezes; R: Raramente; N: Nunca]

	MV	AV	R	N
a. Análise de planos de unidades didáticas / aulas				
b. Observação de aulas				
c. Análise de aulas observadas				
d. Análise de manuais escolares e outros materiais didáticos				
e. Construção/ adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação				
f. Desenho de projetos de inovação pedagógica				
g. Dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos				
h. Avaliação do progresso dos estagiários				
i. Envolvimento dos estagiários na sua autoavaliação				
Outras (quais?)				

2. Das atividades que realizo, quais são as mais difíceis de concretizar?

[Assinale com um círculo as suas respostas, num máximo de 3]

a b c d e f g h i

3. Quais são as dificuldades, problemas ou obstáculos principais que sinto nas atividades que assinalei na questão 2.?

[Indique a/s alínea/s assinalada/s e explique as dificuldades/ problemas/ obstáculos que sente]

Atividades (alínea a-i)	Dificuldades/ problemas/ obstáculos principais que sinto

4. Das atividades que realizo, em quais delas participa o professor tutor da escola de aplicação?

[Assinale com um círculo as suas respostas]

a b c d e f g h i

D. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO ESTAGIÁRIO

1. Na minha atuação enquanto professor/a acompanhante, que competências tenho procurado desenvolver nos estagiários? [M: Muito; P: Pouco; N: Nada]

	M	P	N
a. Conhecimento dos contextos escolares			
b. conhecimentos relativo aos conteúdos lecionados			
c. conhecimento de diferentes abordagens/ métodos pedagógicos			
d. Capacidade de atender à diversidade dos alunos			
e. Capacidade de explorar novas metodologias e recursos didáticos			
f. Capacidade de dialogar com os alunos			
g. Capacidade de promover a participação dos alunos			
h. Capacidade de resolver problemas da prática			
i. Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos			
j. Capacidade de apoiar os alunos com dificuldades			
k. Capacidade de refletir sobre a prática			
l. Capacidade de investigar a prática			
m. Atitudes positivas face à profissão			
Outras (quais?)			

2. Das competências que procuro desenvolver nos estagiários, quais são as mais difíceis de desenvolver?

[Assinale com um círculo as suas respostas, num máximo de 3]

a b c d e f g h i j k l m

3. Quais são as dificuldades, problemas ou obstáculos principais que sinto no desenvolvimento das competências que assinalei na questão 2.?

[Indique a/s alínea/s assinalada/s e explique as dificuldades/ problemas/ obstáculos que sente]

Competências (alínea a-m)	Dificuldades/ problemas/ obstáculos principais que sinto

E. DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE SUPERVISÃO

1. Na minha atuação enquanto professor/a acompanhante, que capacidades de supervisão tenho vindo a desenvolver? [M: Muito; P: Pouco; N: Nada]

	M	P	N
a. Capacidade de reflexão sobre as práticas educativas			
b. Capacidade de reflexão sobre as práticas de supervisão			
c. Capacidade de diálogo com os estagiários			
d. Capacidade de diálogo com os professores tutores			
e. Capacidade de apoiar a planificação e avaliação do ensino e da aprendizagem			
f. Capacidade de observar e interpretar dados da observação			
g. Capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas			
h. Capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas			
i. Capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional			
Outras (quais?)			

2. Das capacidades acima indicadas, quais têm sido mais difíceis de desenvolver?

[Assinale com um círculo as suas respostas, num máximo de 3]

a b c d e f g h i

3. Quais são as dificuldades, problemas ou obstáculos principais que sinto no desenvolvimento das capacidades que assinalei na questão 2.?

[Indique a/s alínea/s assinalada/s e explique as dificuldades/ problemas/ obstáculos que sente]

Capacidades (alínea a-i)	Dificuldades/ problemas/ obstáculos principais que sinto

F. PROBLEMAS DO FUNCIONAMENTO DO ESTÁGIO

1. Na minha experiência de professor/a acompanhante, quais são os problemas que mais dificultam a minha atuação? [Assinale com X as suas respostas em cada um dos blocos]

<i>Problemas relativos a mim, enquanto professor/a acompanhante</i>	
a. Conhecimento pouco aprofundado da realidade das escolas	
b. Falta de formação pedagógica na minha formação inicial	
c. Falta de formação em supervisão	
d. Falta de experiência de supervisão	
e. Falta de tempo para dedicar às tarefas da supervisão	
f. Falta de motivação para exercer funções de supervisão	
<i>Problemas relativos aos professores tutores</i>	
a. Conhecimento pouco aprofundado da realidade das escolas	
b. Falta de formação pedagógica na sua formação inicial	
c. Falta de formação em supervisão	
d. Falta de experiência de supervisão	
e. Falta de tempo para dedicar às tarefas da supervisão	
f. Falta de motivação para exercer funções de supervisão	
<i>Problemas relativos aos estagiários</i>	
a. Insuficiente preparação prévia dos estagiários (científica e/ou pedagógica)	
b. Falta de tempo para se dedicarem ao estágio	
c. Falta de motivação para serem professores	
d. Falta de empenhamento na sua formação	
<i>Problemas relativos às escolas de aplicação</i>	
a. Falta de acolhimento/integração dos estagiários por parte da escola de aplicação	
b. Falta de recursos didáticos para apoio ao ensino e à aprendizagem	
c. Práticas de ensino muito tradicionais	
e. Turmas muito numerosas	
<i>Problemas relativos ao ISCED</i>	
a. Pouco investimento na formação dos professores acompanhantes e tutores	
b. Número insuficiente de professores acompanhantes face ao número de estagiários	
c. Falta de documentos de orientação de apoio às práticas de supervisão do estágio	
d. Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação	
Outros problemas (indique-os):	

2. Relativamente aos problemas acima assinalados, que medidas deveriam ser desenvolvidas para os ultrapassar? [Indique até 3 medidas]

G. SATISFAÇÃO GLOBAL COM A EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO

[Assinale com um círculo o ponto da escala (de 1 a 9) que melhor corresponde ao seu grau de satisfação com a sua experiência enquanto professor/a acompanhante]

Extremamente Insatisfatória 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Extremamente Satisfatória

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo III - Guião de entrevista a professores acompanhantes

Entrevista aos Professores Acompanhantes

Caros Professores,

Esta entrevista insere-se num projeto de doutoramento sobre o papel dos professores acompanhantes no estágio da formação inicial de professores no ISCED – Cuanza Sul, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho (Portugal). A finalidade da entrevista é conhecer perspectivas e vivências dos professores acompanhantes do ISCED sobre aspetos do estágio na formação inicial de professores, complementando a informação já recolhida através de um questionário. Os dados serão utilizados para fins estritamente científicos e será preservado o anonimato dos participantes.

Agradecemos a sua colaboração.

O Doutorando: Me. Osvaldino António (ISCED)
mweleyavo77@gmail.com

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

CONSENTIMENTO INFORMADO (por favor, assinale com X as seguintes afirmações)

	Compreendi a finalidade e o conteúdo geral da entrevista, cujo guião me foi enviado antecipadamente.
	Aceito responder à entrevista, sabendo que a informação é confidencial e será mantido o meu anonimato.
	Aceito que a entrevista seja audiogravada para fins de investigação.
	Aceito que os dados da entrevista sejam usados na tese.
	Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.
	Posso desistir de participar no estudo a qualquer momento, não resultando daí qualquer prejuízo para mim.

O entrevistado: _____

O investigador: _____

Data: ___/___/_____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Anos de serviço no ISCED/CS: _____

Curso em que acompanha o estágio no ISCED/CS: _____

Anos de serviço como professor acompanhante no ISCED/CS: _____

Formação académica (cursos):

Grau académico: Licenciado___ Mestre___ Doutor___

Formação profissional na área da supervisão? Sim___ Não___

Se sim, qual?

GUIÃO DA ENTREVISTA

As questões retomam assuntos do questionário aos professores acompanhantes (PA), visando conhecer as suas perspetivas e vivências pessoais da supervisão.

- 1.** Os PA inquiridos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica.
 - 1.1 Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?
 - 1.2 Que estratégias usa para apoiar os estagiários no desenvolvimento de boas práticas?
 - 1.3 Pode dar um ou mais exemplos de boas práticas dos seus estagiários?
- 2.** Os PA inquiridos indicam que procuram desenvolver nos estagiários capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática.
 - 2.1 Na sua experiência de supervisão, quais são os principais problemas pedagógicos que os estagiários encontram na sala de aula?
 - 2.2 A observação e a análise de aulas têm contribuído para lidar com esses problemas? Se sim, pode dar um exemplo? / Se não, porquê?
 - 2.3 Procura desenvolver nos estagiários a capacidade de investigar a prática? Se sim, como? Se não, porquê?
 - 2.4 Conhece alguma experiência de investigação da prática realizada pelos seus estagiários que possa relatar?
- 3.** Os PA inquiridos consideram importante desenvolver a autonomia dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, procura fazê-lo? Se sim, como? Se não, porquê?
- 4.** Os PA inquiridos consideram importante avaliar o desempenho dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, tem sido fácil ou difícil fazer essa avaliação? Porquê?
- 5.** A maioria dos PA inquiridos indica a insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários. Na sua experiência de supervisão, tem identificado dificuldades nos estagiários que resultam dessa falta de preparação prévia? Se sim, quais?
- 6.** A maioria dos PA inquiridos indica a falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação. Na sua experiência de supervisão, sente que falta de coordenação afeta negativamente o exercício das suas funções? Porquê?
- 7.** Os PA inquiridos indicam a falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e dos professores tutores. Na sua opinião, em que medida essa falta de formação afeta negativamente as práticas de supervisão e a formação dos estagiários?
- 8.** De acordo com as respostas ao questionário, o grau de satisfação dos PA com a sua experiência de supervisão, numa escala de 1 (Extremamente Insatisfatória) a 9 (Extremamente Satisfatória), varia entre 3 e 9. Na sua experiência de supervisão, o que tem sido motivo de maior insatisfação para si? E de maior satisfação?

Anexo IV - Guião de entrevista ao coordenador de prática e estágio pedagógico

Entrevista aos Coordenadores de Práticas e Estágios Pedagógicos

Caro(a) coordenador(a),

Esta entrevista insere-se num projeto de doutoramento sobre o papel dos professores acompanhantes no estágio da formação inicial de professores no ISCED – Cuanza Sul, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho (Portugal). A finalidade da entrevista é conhecer as suas perspectivas e vivências pessoais sobre aspetos do estágio na formação. Os dados serão utilizados para fins estritamente científicos e será preservado o seu anonimato.

Agradecemos a sua colaboração.

O Doutorando: Me. Osvaldino António (ISCED)
mweleyavo77@gmail.com

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

CONSENTIMENTO INFORMADO (por favor, assinale com X as seguintes afirmações)

	Compreendi a finalidade e o conteúdo geral da entrevista, cujo guião me foi enviado antecipadamente.
	Aceito responder à entrevista, sabendo que a informação é confidencial e será mantido o meu anonimato.
	Aceito que a entrevista seja audiogravada para fins de investigação.
	Aceito que os dados da entrevista sejam usados na tese.
	Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.
	Posso desistir de participar no estudo a qualquer momento, não resultando daí qualquer prejuízo para mim.

O entrevistado: _____

O investigador: _____

Data: ___/___/_____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Anos de serviço no ISCED/CS: _____

Anos de serviço como coordenador(a): _____

Curso em que atua como coordenador(a) : _____

Formação académica (cursos):

Grau académico: Licenciado___ Mestre___ Doutor___

Formação profissional na área da supervisão: Sim___ Não___

Se sim, qual?

GUIÃO DA ENTREVISTA

As questões retomam assuntos do questionário aos professores acompanhantes (PA), visando conhecer as suas perspetivas e vivências pessoais enquanto coordenador(a) do estágio.

- 1.** No questionário preenchido pelos PA, todos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica.
 - 1.1 Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?
 - 1.2 Considera que os estágios do curso que acompanha têm contribuído para o desenvolvimento de boas práticas nas escolas? Porquê?
- 2.** Os PA inquiridos indicam que procuram desenvolver nos estagiários capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática.
 - 2.1 Na sua opinião, quais são os principais problemas pedagógicos que os estagiários encontram na sala de aula, no caso do curso que acompanha?
 - 2.2 Considera que a observação e a análise de aulas têm contribuído para lidar com esses problemas? Porquê?
 - 2.3 Considera que o estágio tem desenvolvido nos estagiários a capacidade de investigar a prática? Porquê?
- 3.** Os PA inquiridos consideram importante desenvolver a autonomia dos estagiários. Considera que o estágio pode desenvolver a autonomia dos estagiários? Porquê?
- 4.** Os PA inquiridos consideram importante avaliar o desempenho dos estagiários. Como é efetuada essa avaliação no curso que acompanha e qual é o seu papel como coordenador(a)?
- 5.** A maioria dos PA inquiridos indica a insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?
- 6.** A maioria dos PA inquiridos indica a falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?
- 7.** Os PA inquiridos indicam a falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e dos professores tutores. Na sua experiência de coordenador(a) do estágio, considera que este tem sido um problema importante no caso do curso que acompanha? Se sim, porquê e como poderia ser resolvido?
- 8.** No exercício das suas funções de coordenação do estágio, quais são os principais desafios ou problemas que encontra?
- 9.** Pensando no futuro, que mudanças gostaria de ver quanto ao modo de organização e funcionamento dos estágios no curso que acompanha?

Anexo V - Guião de entrevista a chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos

Entrevista ao Chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos

Caro Chefe de Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos,

Esta entrevista insere-se num projeto de doutoramento sobre o papel dos professores acompanhantes no estágio da formação inicial de professores no ISCED – Cuanza Sul, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho (Portugal). A finalidade da entrevista é conhecer as suas perspectivas e vivências pessoais sobre aspetos da organização do estágio. Os dados serão utilizados para fins estritamente científicos e será preservado o seu anonimato.

Agradecemos a sua colaboração.

O Doutorando: Me. Osvaldino António (ISCED)
mweleyavo77@gmail.com

A Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

CONSENTIMENTO INFORMADO (por favor, assinale com X as seguintes afirmações)

	Compreendi a finalidade e o conteúdo geral da entrevista, cujo guião me foi enviado antecipadamente.
	Aceito responder à entrevista, sabendo que a informação é confidencial e será mantido o meu anonimato.
	Aceito que a entrevista seja audiogravada para fins de investigação.
	Aceito que os dados da entrevista sejam usados na tese.
	Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.
	Posso desistir de participar no estudo a qualquer momento, não resultando daí qualquer prejuízo para mim.

O entrevistado: _____

O investigador: _____

Data: ___/___/_____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Anos de serviço no ISCED/CS: _____

Anos de serviço como chefe de secção: _____

Formação académica (cursos):

Grau académico: Licenciado___ Mestre___ Doutor___

Formação profissional na área da supervisão: Sim___ Não___

Se sim, qual?

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Quais são as suas principais responsabilidades e atividades na organização dos estágios?
2. Existem estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação na organização dos estágios?
Se sim, quais?
3. No exercício das suas funções, quais são os principais desafios ou problemas que encontra e como procura lidar com eles?
4. Na sua opinião, tem havido melhorias ao longo dos anos quanto modo como são organizados os estágios?
Se sim, quais?
5. Pensando no futuro, que mudanças gostaria de ver quanto ao modo de organização dos estágios na nossa instituição?

Anexo VI - Grelha de análise das entrevistas aos Professores Acompanhantes

Dimensões de análise	Excertos das entrevistas	Ideias centrais
1. Modelos de ensino e inovação pedagógica		
<p><i>Características de um bom modelo de ensino</i></p>	<p>“(…) tem que corresponder-se com as novas tendências atuais da didática de história, que está fundamentada numa pedagogia de caráter humanista e que tem como centro o desenvolvimento do aluno. (….) Um ensino que não seja só para reproduzir conhecimentos do passado, senão também que permita ao estudante desenvolver capacidades, competências, para pensar no presente e a construção de um projeto de vida individual e social. (….) Um ensino integral que se ocupa não só de conhecimentos mas também em desenvolver competências, habilidades, valores nos estudantes e, tem que ter essa característica de ser um ensino desenvolvidor.” (PA 1)</p> <p>“(…) que é quando o aluno é o protagonista deste processo de ensino-aprendizagem. (…), que ele tem e deve ser um agente ativo e, para ser ativo ele tem que ser o protagonista deste processo de ensino-aprendizagem. (….) Como não se pode fazer aprendizagem sem o professor, então o professor deve ser aquele que organiza as atividades do ensino, que permite a aprendizagem dos alunos.” (PA 2)</p> <p>“(…) falar em características de bons modelos, seria de um lado dizer que o professor teria que ter boa formação, conhecimentos, e por outro lado, fazer com que a relação professor-aluno seja mais adequada, fazer com que o próprio aluno faça parte da construção do próprio conhecimento. É necessário que os estagiários tenham conhecimentos teóricos sobre todos os modelos de ensino e aplicação destes modelos dependerá da habilidade de cada professor.” (PA 3).</p> <p>“(…) um bom modelo de ensino é aquele que se caracteriza com os novos paradigmas educacionais de hoje, em que o ensino está virado para o aluno, que é o sujeito ativo neste processo; em que o professor para além de ser o mediador entre este sujeito, que é o aluno, e o conhecimento, seja também aquele que organiza, cria as condições, prepara as atividades e as condições materiais, recursos didáticos e outros aspetos didático-pedagógicos para dirigir o aluno até às metas preconizadas. Metas estas, que estão ligadas com as principais finalidades da educação, que é de transformar o aluno num agente de transformação social.” (PA 4)</p>	<p>PA 1 Alinhamento com tendências didáticas atuais</p> <p>Pedagogia humanista, centrada no desenvolvimento integral do aluno</p> <p>Promoção de competências para pensar o presente e construir um projeto de vida individual e social</p> <p>PA 2 Aluno como protagonista do processo de E-A (agente ativo)</p> <p>Professor como organizador do ensino e facilitador da aprendizagem</p> <p>PA 3 Formação do professor</p> <p>Conhecimento de modelos de ensino</p> <p>Relação pedagógica adequada entre professor e alunos</p> <p>Participação do aluno na construção do conhecimento</p> <p>PA 4 Alinhamento com novos paradigmas educacionais</p> <p>Aluno como protagonista do processo de E-A</p>

		<p>(agente ativo)</p> <p>Professor como mediador entre o aluno e o conhecimento</p> <p>Professor como organizador do ensino e facilitador da aprendizagem</p> <p>Metas educacionais orientadas para transformar o aluno num agente de transformação social</p>
<p>Mudanças necessárias nas práticas de ensino das escolas</p>	<p>“Por isso o ensino tem que ser um ensino integral que se ocupa não só de conhecimentos mas também em desenvolver competências, habilidades, valores nos estudantes e, tem que ter essa característica de ser um ensino desenvolvidor.” (PA 1).</p> <p>“Quanto as mudanças que se impõem, (...) é necessário mudar o paradigma, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e ao invés de ser o professor a transmitir e fornecer conhecimentos, deve ser aquele que organiza, que crie condições para aprendizagem dos alunos.” (PA 2)</p> <p>“(…) seria nos aspetos de melhorar a sua formação científica, para que as práticas desenvolvidas com base na teoria, façam conexão com as perguntas e as próprias experiências que eles vivem (...) e que a reflexão na sala de aula seja uma constante, a educação como dizia Paulo Freire, qualquer que seja ela é sempre uma teoria de educação posta em prática. Eu acho que as práticas de ensino deviam basear-se na teoria construtivista.” (PA 3)</p> <p>“Para tal é preciso romper com o atual “status quo” do ensino que privilegia mais práticas educacionais tradicionais, em que se opte cada vez mais em metodologias, formas de organização de ensino, completamente inadequadas. É necessário repensar nestas práticas para transformá-las, baseando-se nas novas teorias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, utilização de metodologias que fazem com que o mesmo seja um participante ativo na construção do conhecimento e que os professores adotem uma postura reflexiva, crítica sobre a sua atuação. Só assim podemos dar um salto qualitativo na melhoria do nosso ensino”. (PA 4)</p>	<p>PA 1 Ensino menos transmissivo e mais centrado no desenvolvimento de competências. (inferência)</p> <p>PA 2 Ensino menos transmissivo e mais centrado no aluno e na facilitação da aprendizagem</p> <p>PA 3 Melhor formação do professor de forma a promover maior articulação entre teoria e prática</p> <p>Práticas baseadas em teorias construtivistas</p> <p>PA 4 Renovação de práticas com base em teorias da aprendizagem que preconizam um ensino centrado no aluno</p> <p>Aluno como participante ativo na construção do conhecimento Postura reflexiva e crítica do professor face à sua prática</p>
<p>Estratégias de apoio aos</p>	<p>“(…) todos os anos letivos quando começa o período de estágios, levo todos os meus estudantes às</p>	<p>PA 1</p>

<p>estagiários no desenvolvimento de boas práticas</p>	<p>escolas de aplicação durante 15 dias para se ambientar com o espaço escolar, (...) familiarizar-se em todos os aspetos. Depois disso, (...) elaboram um relatório onde destacam os aspetos positivos e negativos que (...) observaram, desde a relação entre os professores, direção da escola, funcionamento e regulamentos administrativos, existência ou não de recursos didáticos, ou seja, a organização de todo processo docente educativo. Após isso, reunimos, analisamos e discutimos sobre estes aspetos. Na fase do estágio, todas as atividades que serão planejadas e executadas, terão que ter em conta estes aspetos. Esta estratégia tem resultado, porque tem ajudado a fazer um diagnóstico sobre a escola (...) e evita de certa maneira alguns constrangimentos que têm surgido nas escolas de aplicação.” (PA 1)</p> <p>“ (...) antes de iniciar os estágios realizo conferências teóricas onde preparo os estagiários em todos os aspetos teóricos que servirão para eles de suportes teóricos. Depois disso preparo, apresento e analisamos conjuntamente os instrumentos didáticos que se vão utilizar, levo-os para entrar em contacto com as instituições onde se vai realizar o estágio, procuramos entrar em contacto com os regulamentos internos das instituições, e também aproveito levá-los as zonas de influência pedagógica, que são os locais onde se faz a preparação coletiva para futuramente fazer a preparação individual. (...) Nas zonas de influências pedagógicas, onde eles obtêm os instrumentos e se faz a planificação quinzenal, exijo a cada estagiário a elaborar os seus planos individuais. Depois de elaborar os seus planos individuais (...), discutimos os aspetos inerentes ao plano de aula, os estudantes vão corrigir os aspetos necessários, e vão reelaborar o plano de aula que vão levar nas aulas, que será acompanhado por mim e professor tutor. E aí a minha avaliação torna-se sumativa, pois durante o processo antes de entrar na sala é uma avaliação formativa.” (PA 2)</p> <p>“(…) na questão da elaboração dos planos individuais, os estagiários, de princípio apresentavam sempre planos iguais, em muitos casos, mesmo com temas de aula diferentes. (...). Mudei de estratégia, e passei a distribuir os planos de aulas com antecedência ao grupo de estagiários para realizarem uma análise crítica, verem os pontos positivos e negativos e também ter em conta as características da escola. No final cada um colocava as suas opiniões numa discussão grupal sobre a minha orientação e os resultados eram surpreendentes. Parecia que não eram eles que elaboraram os planos iniciais (...), pois eles acabavam de assumir os seus erros de forma normal e pediam para elaborar outros planos. Os planos individuais que eu recebia depois destas sessões eram completamente diferentes, e não existiam planos cópias ou iguais. Esta forma (...), ajuda os estagiários a elaborarem por si só os seus planos e a ter um olho crítico as suas práticas. (PA 3)</p> <p>“(…) tenho feito que os estagiários reflitam principalmente na nossa heterogeneidade cultural, porque muitas turmas têm essas características (...). Por isso, eles não devem trabalhar da mesma maneira. Os planos de aula, individuais, devem refletir, em muitos casos, essa situação. E em muitos casos, exijo aos meus estagiários a desempenhar o papel de professor investigador, que é de ter uma atitude de estar na</p>	<p>Visitas prévias ao contexto escolar, elaboração de relatório de análise do contexto e análise de aspetos positivos e negativos do contexto, como base para uma prática de estágio ajustada aos contextos</p> <p>PA 2 Sessões de preparação teórica e prática prévia ao estágio, com visitas às escolas e às “zonas de influência pedagógica” para conhecimento dos contextos</p> <p>Análise conjunta dos planos individuais dos estagiários com vista à sua reformulação</p> <p>Avaliação formativa durante o processo de planificação e sumativa na observação de aulas</p> <p>PA 3 Promoção da análise crítica das planificações em sessões conjuntas</p> <p>Promoção da reflexão sobre a diversidade cultural dos alunos de forma a que os planos sejam ajustados a essa diversidade</p> <p>Promoção de uma postura reflexiva/ investigativa de (auto) questionamento face à prática</p> <p>PA 4 Promoção de uma postura crítica e reflexiva face à prática de forma a gerar mudanças nos contextos</p> <p>Alinhamento da planificação das aulas com</p>
---	--	---

	<p>profissão, que critica, questiona e autoquestiona a sua prática pedagógica.” (PA 3)</p> <p>“Bem, para além dos aspetos organizacionais das práticas (...), tenho insistido aos meus estagiários a adotarem uma postura diferenciada em relação ao processo de ensino-aprendizagem. A sua atuação como estagiário tem que ser crítica e reflexiva. Crítica no sentido de que os seus comportamentos possam gerar mudanças nos professores tutores que o acompanham, nos alunos e até mesmo a nível da direção da instituição. Por isso, na elaboração dos planos de aulas, na seleção de atividades e estratégias de ensino, e outros aspetos ligados ao ensino, devem estar ligadas às novas tendências do ensino, já citadas anteriormente, e na altura da análise das aulas observadas, em que obrigo a participação de todos, tem sido o momento de, ao invés de se apontar simplesmente os pontos positivos ou negativos, de reflexão, de se propor soluções, de se buscar consenso que visam a adoção das melhores práticas de ensino. Apesar que não tem sido fácil, pois nem sempre os integrantes deste processo (...) tem tido tempo suficiente para se dedicar a esta nobre tarefa.” (PA 4)</p>	<p>tendências atuais do ensino</p> <p>Análise das aulas focada na procura de soluções e melhoria das práticas</p>
<p>Exemplos de boas práticas de ensino dos estagiários</p>	<p>“(…) na preparação do estágio eu exijo que assumam uma postura crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Como sabes, em muitas escolas de aplicação não aceitam mudanças (...), apesar disso, o estagiário deve insistir, mostrando de forma humilde, as vantagens de utilizar métodos ativos. E tem resultado pois que na elaboração dos relatórios enviados pelos professores tutores tem destacado e valorizado esses aspetos”. (PA 1)</p> <p>“(…) os meus estagiários atualmente procuram (...) usar o aluno como protagonista. Usam mais atividades grupais durante o estágio e muitas vezes tem sido um elemento novo nas escolas de aplicação e até os professores das escolas de aplicação solicitam para eu fazer seminários para eles (...). Um outro elemento, tem sido a participação ativa dos meus estagiários nos matutinos e vespertinos. (...) Conduzem essas atividades desde a entoação do hino nacional e obrigo a eles estarem em frente e a cantarem com as crianças e no final da atividade, ao invés dos alunos correrem desorganizadamente para as salas, os estagiários ficam em frente das filas e levam organizadamente os alunos para as suas salas. Portanto, existem mais outras boas práticas (...). (PA 2)</p> <p>“(…) na questão da elaboração dos planos individuais, os estagiários, de princípio apresentavam sempre planos iguais, em muitos casos, mesmo com temas de aula diferentes (...). Mudei de estratégia, e passei a distribuir os planos de aulas com antecedência ao grupo de estagiários para realizarem uma análise crítica, verem os pontos positivos e negativos e também ter em conta as características da escola. No final cada um colocava as suas opiniões numa discussão grupal sobre a minha orientação e os resultados eram surpreendentes. Parecia que não eram eles que elaboraram os planos iniciais (...), pois eles acabavam de assumir os seus erros de forma normal e pediam para elaborar outros planos. Os planos individuais que eu recebia depois destas sessões eram completamente diferentes, e não existiam planos cópias ou iguais. Esta forma (...), ajuda os estagiários a elaborarem por si só os seus planos e a ter um olho crítico as suas</p>	<p>PA1 Postura crítica em relação ao processo de E-A e exploração de metodologias ativas</p> <p>PA2 Utilização estratégias de ensino centradas nos alunos</p> <p>Recurso à aprendizagem cooperativa</p> <p>Participação em atividades nos matutinos e vespertinos.</p> <p>PA3 Análise crítica e reformulação dos planos de aula (em sessões dinamizadas pelo PA)</p> <p>Adoção de postura de questionamento nas reuniões de planificação quinzenal nas escolas de aplicação</p> <p>PA4 Adoção de uma postura crítica e reflexiva na</p>

	<p>práticas. Aliás, nas reuniões quinzenais em que são obrigados a participarem demonstram também essa postura de questionamento em todo o processo de ensino educativo que é discutido nessas sessões. Penso que aqui temos bom exemplo de uma boa prática dos meus estagiários.” (PA 3)</p> <p>“(…) esta postura crítica, reflexiva que exijo dos meus estagiários, tem sido um exemplo de boas práticas. (….) Quando elaboram os seus planos de aulas e na altura de discussão grupal, demonstram essa atitude. Na altura dos estágios, todos os estagiários utilizam recursos didáticos, mesmo sem existir na escola de aplicação, eles os constroem e vê-se claramente na nossa disciplina, se não selecionar bem estes recursos, os estudantes terão muitas dificuldades na assimilação dos conhecimentos (…). E um outro exemplo (….) tem sido a inovação que eles apresentam nas aulas, novos métodos, novas estratégias de ensino, em que os alunos por si só constroem os conhecimentos, tem resultado fazendo com que os alunos se sintam motivados a participar nas aulas e também diminuir o índice de ausência de alunos (…). Tem sido para mim um momento (….) de orgulho e os (….) professores tutores (….) têm valorizado estes aspetos nas reuniões de análise pós-observação.” (PA 4)</p>	<p>elaboração dos planos e na discussão grupal das aulas</p> <p>Construção de novos recursos didáticos</p> <p>Exploração de metodologias de ensino centradas nos alunos, com efeitos positivos na sua participação e motivação</p>
2. Desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática		
<p>Principais problemas pedagógicos dos estagiários na sala de aula</p>	<p>“Os principais problemas pedagógicos (….) estão relacionados com as diferenças de níveis de assimilação e (…), o número de alunos que são mais de 50 estudantes, mas que não têm os mesmos níveis de assimilação (…). Então essa diferença de nível de assimilação é um dos problemas principais que os estagiários encontram no processo das práticas e estágios. Há outros problemas que são ausências de meios de ensino (…). Não há meios de ensino suficientes para observar às boas práticas com respeito a utilização de [materiais relativos à disciplina] que possam acompanhar os textos da disciplina e falta também de outros meios como por exemplo, a utilização de meios técnico e tecnológico porque realmente a escola não tem dotação para isto (….) e a falta de preparação de professores tutores que estão trabalhando com os estudantes para usarem outros meios (…). Por outra parte, há falta de trabalho coletivo nas escolas, (….) há pouco trabalho metodológico, então não é possível integrar os estudantes no processo de trabalho metodológico porque só existe um dia na quinzena em que os professores se reúnem para observar determinadas coisas (…), não é para aprofundar nos conteúdos, é só para organizar como vão dividir as aulas, a dosificação (…), então essa falta de trabalho coletivo é um dos problemas que enfrentam os estagiários na sala de aula.” (PA 1)</p> <p>“Bem, (….) os estudantes encontram vários problemas (…). Um dos grandes problemas (….) tem sido a questão da organização e de higiene. As escolas não têm carteiras suficientes, o que leva os estagiários a perderem muito tempo. A outra (….) tem sido a pontualidade das crianças, dos encarregados de educação que chegam muitas vezes tarde, (….) e outros têm a ver com os materiais didáticos que não são suficientes e adequados, os quadros não apresentam as condições que devem ter (…). E por outro, também pode ser o choque de nível de conhecimento com o professor tutor. Ele trás novos conhecimentos que o professor tutor não domina. Mas ele é que deve fazer o acompanhamento e no momento de fazer a autoavaliação e</p>	<p>PA1</p> <p>Diferenças de níveis de assimilação dos alunos</p> <p>Turma com elevados números de alunos</p> <p>Falta de meios e de recursos de ensino</p> <p>Falta de trabalho metodológico na escola de aplicação</p> <p>PA2</p> <p>Falta de organização, higiene e carteiras nas escolas de aplicação</p> <p>Pontualidade dos alunos</p> <p>Insuficiências de materiais didáticos nas escolas de aplicação</p> <p>Falta de formação dos professores tutores</p>

	<p>avaliação surge divergências, pois os alunos defendem uma coisa diferente da professora tutora porque ela tem um modelo pré-concebido e que muitas vezes tem sido o professor acompanhante que deve estar munido de conhecimentos para convencer a professora tutora.” (PA 2)</p> <p>“Acho que os principais problemas pedagógicos são, (...) primeiro tem que se começar pela mudança de mentalidade dos estagiários sobre o papel do estágio. Os estagiários ainda pensam que o estágio é apenas uma fase para cumprir com o plano curricular e vão lá apenas para obter uma nota e para concluir com o currículo (...).</p> <p>Segundo, à que se uniformizar bem os critérios ou modelos, (...) da planificação, da avaliação, (decorrente da reforma curricular no ensino de base) pois tem sempre existido choques e contradições com as escolas de aplicação que, (...) principalmente dos professores tutores (...) que vêem o estagiário como um aprendiz e não como um que pode melhorar a sua prática.</p> <p>Terceiro, o número elevado de alunos nas salas de aulas que muitas vezes ultrapassa os 50, (...) que impossibilita (...), de eles inovarem.</p> <p>São estes problemas que (...), aliado aos outros como a falta de recursos nas escolas de aplicação, algumas insuficiências pedagógicas de alguns estagiários entre outros.” (PA 3)</p> <p>“Os principais problemas pedagógicos (...), estão ligados ao número elevado de alunos que, em muitas salas chegam aos 50 ou 60 alunos e com níveis de assimilação bastante desequilibrado (...). O outro problema tem sido a falta de recursos didáticos e de carteiras suficientes para os alunos (...), é quase impossível trabalhar quando não tens quadro negro em condições, quando não tens meios de ensino (...). Isso, é claro, contribui de forma negativa para o êxito das práticas e do estágio pedagógico.</p> <p>O outro problema, tem sido a falta de inserção dos estagiários nas escolas de aplicação (...). As escolas de aplicação olham os estagiários como se fosse um concorrente, ao invés de aproveitar a suas potencialidades. Por outro, os professores tutores têm muitas insuficiências, pois não são selecionados ou escolhidos por nós, que em muitos casos, ao invés de ser o tutor, se transformam em alunos destes (...). Tem que se trabalhar nesses aspetos que, (...) tem sido um fator de constrangimento na nossa atividade (...).” (PA 4)</p>	<p>PA3 Falta de empenho dos estagiários</p> <p>Falta de uniformização dos critérios de planificação e avaliação entre o ISCED e as escolas de aplicação</p> <p>Número elevado de alunos na sala de aula</p> <p>Falta de recursos didáticos nas escolas de aplicação</p> <p>Insuficiências pedagógicas e científicas dos estagiários e professores tutores</p> <p>PA4 Excesso de alunos e diferenças de níveis de assimilação</p> <p>Insuficiências de carteiras e recursos didáticos</p> <p>Falta de integração dos estagiários na escola de aplicação</p> <p>Insuficiência preparação científica e metodológica dos professores tutores</p>
<p>Contribuição da observação na resolução dos problemas pedagógicos</p>	<p>“Depende da posição que se assumi. Se a posição é de reproduzir a situação e não transformar então não contribui. Mas o estilo que o professor utiliza com os estagiários é de (...) análise crítica e de reflexão. Então nesse processo (...) é possível que os estudantes encontrem solução de como enfrentar esse problema. Por exemplo, (...) na situação que tem a ver com a diferenciação dos níveis de assimilação dos estudantes e a massividade da sala ou falta de meios de ensino pode ser mitigado a partir de que os estudantes elaborem meios de ensino, (...) criem atividades diferenciadas, perguntas diferentes para os diferentes níveis de assimilação, (...), possam realizar atividades entre eles no ISCED e com ajuda do professor acompanhante possam encontrar soluções para que a prática que eles desenvolvem seja uma (...) que realmente tenha influência na sua formação de forma positiva.” (PA 1)</p>	<p>PA1 Adoção de uma postura crítica e reflexiva sobre os problemas observados</p> <p>Criação atividades e perguntas diferenciadas, para diferentes níveis de assimilação</p> <p>Construção e elaboração de meios de</p>

	<p>“A observação e análise de aula tem contribuído para sanar esse problema (..... Por exemplo, o estudante possui uma ficha de observação e essa ficha de observação é entregue ao professor titular e (...) fico com uma outra ficha. As observações que eu vou fazendo da aula (...) é que o professor titular (...) vai fazer, e no final vamos confrontar. Primeiro procuramos ouvir o estudante estagiário a dizer os aspeto positivos da sua aula e (...) negativos (...). De forma estratégica, dou tempo ao professor titular para tecer as suas considerações sobre a aula e eu profissionalmente, usando toda ética, procuro também salvaguardar aquilo que é positivo que o estudante fez e que o professor tutor acha que não fez bem mas, eu procuro buscar teoria que sustenta sobre aquilo que se está a discutir, para ao mesmo tempo de servir de aula para o professor titular que tem dificuldades sobre este aspeto. Assim, (...) supero não só o meu estagiário mas também o professor tutor da escola de aplicação. E por outro, (...) quando fazer o meu relatório procuro apontar as debilidades encontradas e propor que se realize um seminário conjunto entre os estagiários e os professores das escolas de aplicação e fazer uma abordagem dos aspetos onde se acha que existem divergências.” (PA 2)</p> <p>“Sim, o facto de os estagiário ser um elemento que está a ser observado (...) e está a dar os primeiros passos na sua formação é normal (...) ajudar os mesmos a minimizar as dificuldades encontradas. Por exemplo na fase da análise da aula que é feita com a participação do professor tutor, assumimos uma postura em que o estudante apresenta os pontos positivos e negativos da sua aula, (...). De seguida, o professor tutor (...) faz uma análise crítica e (...) que apresente algumas sugestões de melhorias nos aspectos negativos observados por ele (...). No final, (...) faço elogios aos aspectos positivos e de forma ética faço comentários dos pontos negativos e apresento um conjunto de opções em que o estagiário poderia optar, demonstrando as vantagens e as potencialidades desta opção e chamar atenção para que nas próximas aulas não se voltar a cometer os mesmos erros (...). Será um momento de reflexão a três em que (...) vamos procurar encontrar, através de discussões e análises, as melhores situações de ensino e aprendizagem.” (PA 3)</p> <p>“Claro que tem contribuído (...). Por exemplo na questão, de número elevado de alunos e de como trabalhar numa turma com níveis de assimilação muito diferente, (...), temos que analisar em conjunto, quais (...) as estratégias mais adequadas para trabalhar com os mesmos. É claro que (...) as estratégias grupais e socializantes têm sido as técnicas que aconselhamos os nossos estagiários a adotarem, para minimizar esse problema. Naqueles casos, em que um grupo de alunos apresentam um nível de assimilação muito baixo, sugerimos trabalhos extracurriculares acompanhados pelos professores tutores e trabalhos individuais previamente acompanhados pelos estagiários ou professores tutores. Quanto a falta de meios de ensino, (...) os estagiários são obrigados arranjá-los ou (re)produzi-los.” (PA 4)</p>	<p>ensinos e outras soluções que possam ser discutidas e analisadas para a melhoria do processo de E-A</p> <p>PA2 Análise e discussão conjunta das causas dos pontos negativos observados com vista à sua melhoria</p> <p>Registo dos pontos negativos para servirem de avaliação nas próximas aulas</p> <p>Realização de atividades de superação para situações divergentes</p> <p>PA3 Promoção da análise crítica dos aspetos negativos observados com vista à sua melhoria</p> <p>Promoção de estratégias de melhorias para que se evite os mesmos erros</p> <p>PA4 Adoção de postura crítica perante os problemas observados</p> <p>Promoção de estratégias adequadas com vista a ultrapassar os problemas observados</p>
Estratégias para	“Eu acredito que sim, (...). Há estudantes que assumem o estágio como uma posição também para	PA1

<p><i>desenvolver a capacidade de investigar a prática</i></p>	<p>investigar, para buscar resolução de problemas. Mas outros (...) assumem o estágio para cumprir um período, para ter uma nota, (...) para aprovar na disciplina ou no estágio. Mas sim há estudantes (...), que assumem uma posição de investigação, de diagnóstico, de utilizar estratégias para enfrentar os problemas. E nesse processo da prática é possível então que eles desenvolvam capacidades para investigar (...). Muitos estudantes nunca trabalharam na docência e esse enfrentamento na docência com um critério, um estilo de busca de solução dos problemas tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de investigação e ajuda aqueles que estão mal preparados para enfrentar o trabalho de fim de curso e quando terminar a formação tem mais possibilidade de desenvolver essa atividade que é a investigação." (PA 1)</p> <p>"Sim procuro. É verdade que hoje (...), há carências de manuais e de conteúdos suficientes em cada disciplina, e até mesmo nota-se contradições entre o tema que vem no programa e o conteúdo que está no manual. Então (...) procuro (...) preparar os meus estagiários a não (...) limitar-se nos conteúdos que estão nos manuais (...), é preciso investigar não só na base da literatura científica mas também investigar através de outros indivíduos, professores com mais experiências e que dominam a matéria e contextualizar os conteúdos de acordo com a necessidade dos alunos de forma a superar as suas dificuldades neste aspeto e eventualmente noutros ligados à prática." (PA 2)</p> <p>"Sim, (...) nas aulas de didática (...) trabalhamos para que os alunos comecem a pensar na sua prática, como (...) vai fazer críticas na sua própria prática; e até (...) partindo da minha tese que falou sobre o pensamento crítico do professor em formação (...) propusermos neste doutoramento realizar um trabalho científico-metodológico que devia ser aplicado no ISCED, que não foi possível, mas peço aos estudantes para que eles possam realmente desenvolver essa capacidade de investigar as suas práticas. Mas acredito, que é uma situação muito importante e que (...) na instituição precisamos trabalhar muito para desenvolver essa capacidade de investigar a prática e que (...) não é trabalhada suficientemente". (PA 3)</p> <p>"Sim! (...) Começa tão logo no início do estágio, (...) os estagiários são obrigados a observarem um determinado número de aulas. Após isso, (...) são obrigados a elaborarem relatórios, onde (...) apontam os pontos positivos e negativos das aulas observadas e, (...) apresentam propostas de soluções dos aspectos negativos constatados. Essa postura é frequente em todo o processo, desde a elaboração de planos de aulas, aspectos didáticos e pedagógicos das aulas, formas de ensino, etc, que obriga os estagiários investigarem para escolherem as melhores práticas que mais se adaptam às particularidades dos seus alunos e às condições da escola (...). A investigação à prática tem sido (...) uma forma (...) de os estagiários realizarem reflexões das suas práticas e procurarem formas de as melhorarem." (PA 4)</p>	<p>Adoção de uma postura de investigação e diagnóstico perante os problemas</p> <p>Utilização de estratégias de busca de solução de problemas para desenvolver a capacidade de investigação da prática</p> <p>PA2 Promoção de uma postura de investigação através de diversas fontes</p> <p>PA3 Promoção/realização de atividades que incentivam a investigação a prática</p> <p>PA4 Adoção de uma postura crítica e reflexiva através da investigação da prática</p>
<p><i>Razões pelas quais não se desenvolve nos estagiários a capacidade de investigar a prática</i></p>	<p>"Mas outros (...) assumem o estágio para cumprir um período, para ter uma nota, (...) para aprovar na disciplina ou no estágio." (PA 1)</p>	<p>PA1 Adoção de uma postura de desinteresse face ao estágio</p>

<p>Exemplos de investigação da prática realizada pelos estagiários</p>	<p>“Sim conheço! Há estagiários que na perspectiva de trabalho que têm que desenvolver como parte da sua formação (trabalho de fim de curso), (...) na prática pedagógica observam determinadas problemática e a partir desta (...), acompanhado e orientado por um professor, elaboram um projeto de investigação. Por exemplo, há um estudante que observou na 10ª classe problemas de motivação e (...) organizou um projeto para avaliar quais as causas que levam a falta de motivação dos alunos para o ensino da história. Então (...), fez vários inquéritos, entrevistas, observações, e todo esse processo que foi observando no processo do estágio depois converteu em seu trabalho de fim curso e foi uma experiência que foi muito interessante.” (PA 1)</p> <p>“Em princípio alguns exemplos que eu possa a dar (...), em algumas disciplinas em que não há conteúdos, os estagiários elaboram os conteúdos e (...) propõem na zona de influência pedagógica. Nas discussões do coletivo tem ganhado concordância por parte de outros (...) que sente dificuldades em adquirir esses conteúdos (...). Preparam estes conteúdos com base nas consultas de literaturas e propõem (...) tendo em conta as características psicopedagógicas da classe e da realidade do local. Na Zona de Influência Pedagógica, (...) abordam todos os elementos que permitem a gestão didática-pedagógica de uma aula. Falam de todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem, se discute e se analisa as estratégias a utilizar. É nestas discussões que (...) têm contribuído bastante porque nas escolas de aplicação os professores tem já estratégias pré-concebidas e são frequentemente as mesmas. Os estagiários apresentam estratégias completamente diferentes, produtivas, ativas, que colocam o aluno como protagonista principal (...) e agente participativo do processo, propõem atividades coletivas e que em alguns casos, tem sido muito bem recebidas nas escolas de aplicação.” (PA 2)</p> <p>“Sim, como (...) disse anteriormente, (...) já trabalho esses aspetos (...) na disciplina de Didática, até, (...) está ligada com a minha temática do doutoramento (...). Temos procurado (...) abordar sobre a necessidade e importância de se ter um pensamento crítico sobre as nossas práticas (...). Tem resultado, prova é que (...) quando participam nas reuniões quinzenal (...), nas abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem têm adotado uma postura positiva, sugerindo mudanças a níveis das definições de objetivos, seleção de conteúdos e a própria metodologia, (...) apresentando sugestões de conteúdos, de métodos de ensino e recursos didáticos que mais se adaptam a realidades dos alunos e das escolas, propondo formas organizativas mais ativas e atraentes, apesar, (...) contar sempre com as resistências das escolas de aplicação (...).” (PA 3)</p> <p>“Sim podemos! Por exemplo, nas aulas de observação iniciais aos professores tutores, os estagiários, com base nos instrumentos de observação, (...), são encorajados a refletir sobre os porquês (...) dos pontos negativos e a discutir em grupos as melhores estratégias para levar ao bom porto o processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude, é extensiva no momento do estágio. De forma individual ou coletiva, os estagiários são levados a fazer essa investigação, nas análises das aulas, através do autoquestionamento</p>	<p>PA1 Elaboração de projetos de investigação a partir de situações de ensino observadas.</p> <p>PA2 Elaboração de conteúdos nas disciplinas em que há dificuldades</p> <p>Utilização estratégias de ensino centradas nos alunos</p> <p>Recurso à aprendizagem cooperativa.</p> <p>PA3 Adoção de postura crítica e de questionamento nas reuniões de planificação quinzenal</p> <p>PA4 Adoção de uma postura, crítica e reflexiva através do questionamento e autoquestionamento das práticas</p>
---	--	---

	<p>das suas práticas, (...) o que tem contribuído para mudanças nas suas práticas (...). Nas reuniões de planificação que se realizam nas escolas de aplicação, (...) também tem assumido essa atitude de questionamento, e de propor sugestões de melhorias a nível de todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem”. (PA 4)</p>	
3. Desenvolvimento da autonomia dos estagiários		
<p>Estratégias para desenvolver a autonomia dos estagiários</p>	<p>“Acredito que sim. Por exemplo, na habilidade de desenvolver o plano de aula que já vem desenvolvendo desde a didática geral e específica, (...) nas práticas de campo no estágio, é necessário que o Professor Acompanhante cria condições antes de começar o estágio, na busca de que o estudante assuma uma posição (...). Há critérios diferentes de como se deve elaborar o plano de aula, de como se deve executar este processo a partir do professor de didática geral, (...), mas ele tem que assumir o seu próprio critério (...). Existem diferentes modelos (...) de se elaborar o plano de aula, e o professor acompanhante tem de deixar o estudante estagiário assumir o seu próprio modelo, (...). Mas o modelo que assumir o estudante estagiário tem que estar fundamentado na teoria adequada, não pode (...) assumir um modelo que não responda a conceção científica de como se deve ensinar a [disciplina]. Mas ele pode assumir uma estrutura (...) especificando apenas as atividades a desenvolver na introdução, desenvolvimento ou conclusão, (...) eles vão desenvolver a independência na medida em que o professor acompanhante seja capaz de dar a possibilidade de eles desenvolver os seus próprios critérios e (...) fazer com que o plano seja elaborado individualmente e depois seja discutido e analisado em pequeno grupos. (...). Então de que depende que os estagiários adquiram a autonomia? (...) da estratégia que utilize o professor acompanhante para que ele desenvolva essa capacidade (...).” (PA 1)</p> <p>“(...) o estagiário é alguém que está a realizar a sua pré-profissionalização, (...) ele tem autonomia em alguns aspetos, mas (...) noutros aspetos precisa de um acompanhante, porque ele ainda não é um profissional, então naqueles aspetos que não tem experiência porque está em formação deve ser acompanhado pelo profissional. Há momentos em que deve depender desse indivíduo, mas ao longo dessa formação deve-lhe ser dada alguma atividade para exercer essa autonomia. E, quando chega altura de ir ao estágio que é a fase da execução, o estagiário vai realizar as suas atividades, planos de aulas individuais de forma autónoma e executar o mesmo também de forma autónoma e, mesmo falhando, eu não posso o substituir, só no final da atividade devo orientá-lo, a fazer uma crítica, mostrando aí onde falhou para não voltar a cometer os mesmos erros”. (PA 2)</p> <p>“Sim procuro fazê-lo. Apesar, (...) que não tem sido uma tarefa fácil (...) os nossos estagiários estão muito dependentes aos professores. Mas (...) é fruto dos modelos de ensino (...) e das características de professores que somos (...). Se ainda impera o modelo de ensino tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento, é o principal ator do processo de ensino-aprendizagem, não tem como os alunos desenvolver esta capacidade de autonomia. De qualquer das maneiras, temos procurado desenvolver essa capacidade aos estagiários, por exemplo na elaboração do plano de aulas, eles têm</p>	<p>PA1 Adoção de estratégias por forma a promover autonomia</p> <p>PA 2 Realização de atividades para o exercício da autonomia</p> <p>PA4 Adoção de estratégias por forma a promover autonomia</p>

	autonomia de forma individual de fazê-lo desde que cumpra com os princípios científicos da nossa disciplina; na seleção dos conteúdos de ensino, das estratégias adotar na sala de aulas, na escolha de metodologias e de recursos didáticos, (...) têm tido essa autonomia, apesar que (...), encontram-se sempre resistências nas escolas de aplicação. Entretanto, (...) os mesmos estão ainda em fase de formação, devemos sim promover mas também controlar e avaliar sempre esta autonomia dos estagiários.” (PA 4)	
Razões pelas quais não se desenvolve a autonomia dos estagiários	“Eu não digo que eles estão tão dependentes. Diria que estão ligados a uma prática pedagógica muito tradicional. Agora do ponto de vista da autonomia do conhecimento (...), já é um problema de base (...) e temos que trabalhar (...) nas nossas aulas na universidade. Mas o que tenho verificado é, será que todos os professores na instituição do ensino superior da educação têm essa mentalidade? Eu leio algumas provas de alguns professores, (...) são provas que não levam os alunos a refletir, são (...) reprodutivas. Essas provas existem mas não podem ser durante o ano letivo todo, se não eu digo, que em termos de nível de assimilação, o meu aluno não está a desenvolver, porque quando (...) chego até no exame final (...) vou uma prova que e de reprodução, logicamente estou a levar o aluno a ser realmente dependente, porque ele precisa desenvolver a sua capacidade de autonomia, porque imagina eles já vem assim com esses problemas do ensino geral, então nós precisamos também a nível do ensino superior rever as nossas metodologias.” (PA 3)	PA3 Adoção de práticas tradicionais de ensino Utilização de estratégias que não promovem a autonomia
4. Avaliação do desempenho dos estagiários		
Fatores de facilidade na avaliação do desempenho dos estagiários	“(…) tenho um critério de que a avaliação (...) tem que ser uma avaliação integral. Primeiro lugar tem que se (...) fazer uma avaliação diagnóstica (...) de forma tal que as questões recolhidas dos inquiridos, (...) se tenha um diagnóstico e o estagiário (...) percebido das suas potencialidades e as suas insuficiências para enfrentar as práticas pedagógicas (...). O outro elemento, é que o estudante tenha toda a informação do que vai ser avaliado (...). Todos os estudantes têm que saber quais são as dimensões, indicadores e as competências que vão ser avaliadas e como vão ser avaliadas. Por isso no início do estágio, é necessário organizar oficinas para se analisarem que instrumentos irão utilizar para avaliar os planos de aula, a execução do plano de aula, (...) a participação nos momentos de análise crítica das aulas observadas (...), refletimos acerca das competências principais que vão desenvolver e quais os elementos das competências que vão ter que demonstrar para que tenham uma avaliação adequada (...). Nós assumimos o critério de que o estudante que na primeira aula (...) teve determinadas dificuldades, nas próximas aulas (...) já não se pode manifestar. A avaliação (...) tem que ser um processo integral, sistemático que inclui a avaliação diagnóstica, formativa e também avaliação sumativa porque à que categorizar, à que fazer um juízo final deste estudante no processo de estágio. Portanto, o processo tem sido fácil, pois os estagiários estão integrados e conhecem o processo avaliativo.” (PA 1) “(…) depende de como cada supervisor (...) prepara os seus estagiários antes de entrar no terreno. (...) Diria que no principio (...) preparo os (...) estagiários realizando conferências onde falo da avaliação, e de que avaliação serão submetidos. (...) Falo-lhes de uma avaliação integral (...), que cumpre com todos os	PA1 Realização de oficinas sobre o processo avaliativo Adoção de uma avaliação integral e sistemáticas viradas as novas tendências de ensino PA2 Realização de conferências sobre o processo avaliativo Promoção de uma avaliação integral e sistemática PA4 Realização de sessões de preparação teórica e prática sobre o processo avaliativo

	<p>requisitos, não apenas os aspetos quantitativos mas (...) os aspetos qualitativos; (...) Vou avaliar (...) a sua participação, a sua presença, a sua assiduidade, a sua organização, o seu atavio, o seu relacionamento (...). Todos esses elementos entram na avaliação, para além dos aspetos didáticos e pedagógicos que vão aplicar na sala de aula. Portanto quando vou fazer o somatório destas avaliações quantitativos e qualitativos, efetivamente quem cumprir com todos elementos sai com uma avaliação satisfatória e quem não sair com uma avaliação satisfatória é porque não cumpriu com todos elementos, está consciente nisso, por isso para mim tem sido um elemento positivo e os meus estudantes sente realizado com isso. Digamos assim quando cumprimos com todos os princípios reitor da avaliação, ela torna-se fácil.” (PA 2)</p> <p>“Avaliação nunca foi um processo consensual, principalmente do desempenho dos estagiários na nossa realidade educativa. Não posso dizer se é fácil ou difícil (...), temos seguido um protocolo que se inicia antes dos estágios, onde há uma sessão de apresentação, de análise e de discussão dos instrumentos de avaliação (ficha de avaliação), de como se vai ser feita, os aspetos mais relevante na avaliação, (...). Este processo inicia na disciplina de didática especial da [disciplina], e quando se vai para o estágio, os estudantes já sabem como vai decorrer este processo. O professor tutor (...) participa numa secção, que lhe é também apresentado todo o processo avaliativo e (...) aceitamos as suas sugestões em aspetos que acharmos convenientes. No final, quando apresentamos avaliação sumativa, os estudantes praticamente já conhecem o seu rendimento e nunca recebemos queixas sobre essa situação.” (PA 4)</p>	
<p>Fatores de dificuldade na avaliação do desempenho dos estagiários</p>	<p>“Essa é a parte mais difícil, avaliação (...) Avaliar os nossos estagiários tem sido um bicho-de-sete-cabeças (...). Não temos capacidades para assistir todas aulas dos estagiários. Nós assistimos por ano, apenas (...) 50% das aulas programadas (...). Não sei se posso dizer que tenho chegado esta cifra. Não é possível acompanhá-los todos. A prática é feita num só dia (...) e com quarenta estagiários por acompanhar (...) é impossível. Algumas experiências que tive ao longo da minha formação (...), alguns professores diziam que com quatro alunos já eram muitos, nós com 40 não temos como fazer. Por isso entregarmos os nossos estagiários aos professores tutores (...) que por sua vez também apresentam algumas insuficiências e resistências as mudanças (...), por isso dissemos que tem sido muito difícil fazer avaliação do desempenho dos estagiários.” (PA 3)</p> <p>“(...) o que nos preocupa muitas vezes, é que as escolas de aplicação não apresentam condições para que os estagiários demonstrem todo o seu potencial, não existe um quadro em condições, há falta de recursos materiais, turmas completamente esgotadas, sem contar também com o número elevado de estagiários por acompanhar, tudo isso, tem constituído fatores que (...) tornam o processo avaliativo um pouco complicado para qualquer professor acompanhante. Mas, são as condições que temos e (...) temos que reinventar, senão é complicado”. (PA 4)</p>	<p>PA3 Falta de tempo e capacidade para assistir todas as aulas</p> <p>Excesso de estagiários por acompanhar</p> <p>PA4 Falta de recursos materiais</p> <p>Falta de tempo e capacidade para assistir todas as aulas</p> <p>Turmas com excesso de alunos</p> <p>Excesso de estagiários por acompanha</p>
<p>5. Insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários</p>		

<p><i>Dificuldades resultantes da falta preparação prévia dos estagiários</i></p>	<p>“Sim, (...) tenho identificado insuficiência. Há uma insuficiência importante, que é a falta de domínio e sistematização do conteúdo histórico. O estudante mesmo estando já no último ano (...) têm dificuldades em dominar e sistematizar os conteúdos históricos, (...), este é o primeiro elemento. O outro elemento importante a pontar é a falta de preparação do estudante para trabalhar com os meios de ensino (...). Apresentam muitas dificuldades para trabalhar com o mapa, (...) com os documentos, (...) com o livro didático, (...) para organizar o trabalho no quadro (...). Há duas insuficiências que são muito importante que é a falta de domínio e sistematização dos conteúdos históricos e a falta de habilidades para trabalhar com os meios de ensino. Há outro elemento (...) é que o estudante tem um certo hábito de um ensino reprodutivo e, (...) trata de reproduzir/passar esse ensino nos estudantes das escolas. (...).</p> <p>A outra dificuldade (...) é na elaboração dos objetivos. Os estudantes tendem muito a tomar só os objetivos que estão nos programas, nas unidades e (...) não elaboram para as aulas os seus próprios objetivos (...). Outro elemento também é na avaliação. Os estudantes tendem a fazer avaliações muito reprodutivas e têm dificuldade para incorporar avaliações mais produtiva no processo de estágio. Isso tem a ver com a utilização de métodos reprodutivos (...).” (PA 1).</p> <p>“Concordo que os nossos estagiários em termos teóricos e metodológicos apresentam algumas insuficiências que resultam da falta de boa preparação que eles recebem em determinadas disciplinas (...). Nós que acompanhamos os estagiários no ensino primário, estes (...) a partir do 1º ano (...) eles adquirem habilidades que os tornarão bons professores; E (...) no 3º ano eles recebem as metodologias de ensino-aprendizagem de cada disciplina do ensino primário, e, (...) noto que os nossos estagiários estão mais cheios de teorias, do que os aspetos metodológicos práticos (...)- No ano passado referi no meu relatório final que precisamos a nível do ISCED d ter muito cuidado e de fazer um trabalho comum, com todos os professores, (...) porque (...) a preparação dos estagiários é trabalho comum do coletivo pedagógico do ISCED. Então os nossos colegas que dão as metodologias estão mais empenhados em teorias; é que eles têm que se preocupar mais como aplicar essas teorias na prática. Quando o ISCED entender isto, mudar essa versão de aulas ter um pendor prático e muito menos teorias, (...) os nossos estagiários vão ter outros resultados e teremos menos queixas nas escolas de aplicação”. (PA 2)</p> <p>“Os nossos estudantes trazem dificuldades do ensino geral. Mesmo os estagiários já professores, não tem sido fácil trabalhar com eles. Os outros (...) apresentam mais dificuldades; mas isso não significa dizer aqueles que já trabalhem também não têm dificuldades (...), têm porque mostram resistência a mudanças (...). Tem que se rever todo processo pedagógico de Angola, pois o problema está na base. Alias, o círculo vicioso que se criou em Angola que um mau professor vai dar aulas, (...) consta nos relatórios das nações unida que relatam que nos países subdesenvolvidos aposta-se menos na qualidade do ensino básico (...), que tendem a colocar os péssimos professores a trabalhar no ensino básico. Por isso, (...), temos que rever todo o sistema, e arranjar um novo paradigma de ensino em Angola que se adapte as nossas realidades. Se não teremos sempre, a reclamar as mesmas coisas, estagiários que já na sua fase de</p>	<p>PA1 Falta de domínio e sistematização dos conteúdos</p> <p>Falta de preparação dos estagiários para trabalhar com os meios de ensino</p> <p>Práticas de ensino reprodutivas/transmissivas</p> <p>Dificuldades na elaboração dos objetivos da aula</p> <p>Avaliação reprodutiva</p> <p>PA2 Pouco domínio dos conteúdos</p> <p>Ensino mais teórico do que prático</p> <p>PA3 Prática de ensino (sistema de ensino) tradicional e transmissivo</p> <p>Pouco domínio em trabalhar com os principais componentes do P-E</p> <p>Ensino mais teórico do que prático</p> <p>PA4 Falta de domínio e sistematização dos conteúdos</p> <p>Pouco domínio em trabalhar com os principais componentes do P-E</p>
--	--	---

	<p>estágios ainda tem problemas básicos, como não dominar (...) como se deve definir corretamente objetivos pedagógicos, selecionar conteúdos, métodos enfim, estratégias mais ativas, porque até o próprio sistema de ensino cria resistências a essas inovações. Quer dizer, que a nível dos ISCED temos que rever também os nossos processos metodológicos. Existe muita teoria e pouca prática, que faz com que os estudantes ainda apresentem muitas debilidades científicas e pedagógicas no estágio”. (PA 3)</p> <p>“Sim, é verdade (...). Nós temos estagiário com graves problemas de domínio científico das matérias que vão lecionar, que ainda cometem erros básicos de (...) matérias ligadas a [disciplina]. No ISCED, até o currículo privilegia muito a componente científica, temos até excesso de cadeiras teóricas, mas a maioria dos estagiários têm sérios problemas no domínio de conteúdos (...). Um bom professor tem que ter domínio daquilo que vai ensinar. Nas reuniões do Departamento e nos relatórios de práticas temos chamado atenção a esse aspeto, temos que (...) rever os nossos programas, (...) os nossos métodos de ensino, estratégias (...) e também temos que selecionar bem os perfis de entrada ou de saída dos nossos estudantes. Outro aspeto, tem a ver com as debilidades pedagógicas. Mesmos os estagiários que já são professores, apresentam (...) ainda graves problemas relacionados com os aspetos didáticos (...). Muitos têm dificuldades a trabalhar os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem, definir objetivos, selecionar corretamente os métodos, recursos de ensino, estratégias que mas se adequam as suas salas de aulas e alunos (...). É uma situação que tem que se tomar a peito a nível de toda instituição para se mitigar essa situação. É grave, ainda, pois essa situação tem sido também assinalada nos relatórios que recebemos dos professores tutores, razão pela qual, talvez, no caso das escolas de aplicação, olham sempre os estagiários com algumas desconfianças. Acho que é uma situação que deve ser analisada a nível macro”. (PA 4)</p>	
6. Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação		
<p><i>Efeitos negativos da falta de estratégias e de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação no exercício das funções supervisivas</i></p>	<p>“(...) sim, afeta. (...) Há uma certa falta de coordenação (...). Tenho observado que nem sempre que a secção de práticas tem uma relação a tempo com a escola. Tem se verificado muitas vezes que o professor quando chega a escola (...), ainda não se tem assinado o documento que permite o estágio, (...) em que os professores tutores não têm toda a informação necessária para assumir as suas responsabilidades no processo de estágio (...). Essa falta de coordenação faz com que (...), os estudantes não observem de início as aulas dos professores tutores, para que a partir das características destas aulas (...) possam assumir determinados modelos de como poder ensinar. São insuficiências de tipo administrativo, de coordenação que afetam em certa medida o processo de estágio. Mas para o Professor acompanhante a experiência tem sido positiva, sabendo que as dificuldades existem, mas insistindo com paciência, se vão resolvendo os problemas, coordenando com a secção de práticas, com o chefe de práticas do Departamento e o próprio chefe de Departamento. As escolas onde trabalhei e trabalho tem sido bastante recetivo, respeitosos com o professor e o Departamento também teve sempre essa atitude de ajudar para ultrapassarmos essas dificuldades.” (PA 1)</p>	<p>PA1 Incumprimento da programação das escolas de aplicação</p> <p>Incumprimento da programação do estágio (que não são permitidos por falta de autorização)</p> <p>PA2 Incumprimento da programação das escolas de aplicação</p> <p>Incumprimento da programação do estágio (que não são permitidos por falta de</p>

	<p>“Concordo (...). As escolas de aplicação já têm um programa para cumprir; o ISCED leva os seus estagiários para cumprir uma parte do plano curricular, então se não existir uma cooperação (...) podemos afetar o trabalho dos outros (...); cumprimos com as nossas tarefas, realizamos os estágios, e os outros ficam afetados porque o estágio não contribui para o rendimento escolar dos seus alunos (...). Os professores das escolas são obrigados a repetir em muitos casos as suas aulas (...). Se existir uma cooperação, desde a fase da planificação, organização, execução e controlo, poderemos notar que os resultados serão satisfatórios para ambas partes (...). Nós exigimos ao ISCED (...), que elabore um documento que nos autoriza, e nas escolas apresentarmos os objetivos do estágio e o período que estaremos lá com os estagiários, como queremos trabalhar com os professores tutores, para estarem por dentro das nossas atividades; e as escolas também remetem-nos os instrumentos reguladores da instituição, como funcionam e como devemos funcionar. Fazendo com que os nossos estagiários sejam obrigados a participar nas reuniões das Zonas de Influência Pedagógica (...), onde se fazem as discussões e análises de todo os aspetos didático-pedagógicos. Creio que aí vai começando a cooperação. E os nossos estagiários para além dos dias que vão iniciar a dar aulas, devem (...) começar a trabalhar passo a passo com o professor tutor para estarem inseridos em todo ambiente escolar. Toda essa cooperação (...) desemboca na elaboração de um relatório feito pela escola de aplicação que remete ao ISCED (...) com sugestões de melhorias (...), e os estagiários por sua vez, devem elaborarem relatórios onde relatam os aspetos (...) encontrados na escola com sugestões de melhorias. No fim, juntamente com a instituição pode se planificar, se houver necessidades (...), seminários ou outras atividades com vista a melhorar todo processo.” (PA 2)</p> <p>“Na verdade está falta de coordenação entre o ISCED e as Escolas de aplicação tem-se constituído num dos principais problemas para efetivação de bons estágios (...). Tem sido o próprio ISCED que de uma forma, tem complicado o processo (...). Há protocolo entre as instituições, o problema é que a documentação para as escolas de aplicação chega muito tarde. Já tivemos ocasiões de estarmos no terreno e não fomos autorizados a trabalhar por falta desta documentação. Devia existir (...), uma coordenação conjunta (...) que passaria por planificar, executar, controlar e avaliar esses processos. Na prática, por falta desta cooperação, os resultados dos estágios não são partilhados pelas instituições, uma vez que cabe apenas o professor tutor enviar os seus relatórios, muitas vezes sem o conhecimento ou assinatura da direcção da escola. Por outro, essa falta de coordenação (...) tem provocado a nível das escolas um certo desconforto, pois que quando os estagiários vão para lá, eles já tem os seus calendários, as suas atividades previamente planificadas. O que tem levado em muitos casos em que, são obrigados a dispensar os estagiários para se dedicarem exclusivamente as suas atividades docente e escolares (.... Sou de opinião que se deveria (...) arranjar uma melhor forma de organização das práticas e dos estágios de maneira em que o processo fosse assumido pelas instituições e que os resultados dessas práticas fosse partilhado e constituir-se um motivo de reflexão para ambas partes.” (PA 3)</p>	<p>autorização)</p> <p>Falta de elaboração de relatórios de estágios</p> <p>Não realização de seminários para se abordar os resultados do estágio</p> <p>PA3</p> <p>Incumprimento da programação do estágio (não se efetiva por falta de autorização)</p> <p>Falta de partilha e informação dos resultados do estágio</p> <p>Constrangimentos nas escolas de aplicação (cumprimentos das atividades planificadas)</p> <p>PA4</p> <p>Desconforto ao professor acompanhante, estagiários e as escolas de aplicação</p> <p>A inviabilização da realização de várias atividades previamente planificadas</p> <p>Falta de partilha e informação dos resultados do estágio por parte do ISCED e das escolas de aplicação.</p>
--	---	---

	<p>“Afeta negativamente sim (...). Até não chamo de falta de coordenação, é mesmo uma desorganização por parte da secção ou departamento do ISCED que vela por está área. Está situação tem causado um certo desconforto a mim como professor acompanhante, aos estagiários e até às próprias escolas de aplicação. Os protocolos existem, mas os documentos chegam às escolas de aplicação tardiamente, o que inviabiliza a realização várias atividades. Por exemplo, os estagiários devem estar na escola de aplicação muito antes da realização do estágio, para conhecer o ambiente escolar, participar nas atividades metodológicas, assistir aulas, conhecer os professores tutores, etc. Quando enviamos os estudantes, as direções das escolas recusam, afirmando que não receberam nenhum pedido, nem documento vindo do ISCED, por quanto, a secção de práticas e estágios pedagógicos, já possui a calendarização desde o início do no letivo, ou seja, das datas de realização dos estágios. As escolas (...) precisam de toda está informação para organizar o processo, pois se não receberem (...) cria transtornos as mesmas. Razão pelas quais, em determinado momento, quando o ISCED demora a enviar o expediente (...) se negam a receber os estagiários (...).</p> <p>É necessário, organizar bem este processo e que estejam envolvidos diretamente as escolas de aplicação e que os resultados desses estágios sejam também compartilhados com as escolas de aplicação.” (PA 4)</p>	
7. Falta de formação em supervisão dos PA e PT		
<p><i>Efeitos negativos da falta de formação em supervisão pedagógica dos PA e PT nas práticas supervisivas e na formação dos estagiários</i></p>	<p>“Afeta; porque leva a que o processo de estágio não seja assumido como um processo sistémico e (...) integrado, mas como ações isoladas. Se o Professor Acompanhante e o tutor, não estiverem bem preparados sobre o processo de estágio (...), o estágio se converte em algo fragmentado em que o importante é o estudante desenvolver um determinado número de aulas (...). A falta de preparação influi na qualidade deste processo (...) na medida em que não se faz com todo o rigor e toda a sistematização e (...) influi em determinadas contradições que aparecem entre os critérios que segue o professor acompanhante e os (.) que segue o professor tutor por exemplo, na maneira de elaborar os objetivos (...), de se fazer os planos de aulas (...). O professor acompanhante, por exemplo, pode ter um critério de que as aulas têm que ser desenvolvente, que tem que incluir métodos produtivos (...) e o professor tutor não tem a formação suficiente sobre este aspetos e simplifica o processo (...) e não há uma boa coordenação entre ambos. Se o professor acompanhante está a defender que, por exemplo, que os objetivos têm que ser um elemento que seja avaliado no processo de aula e, na preparação quinzenal na escola de aplicação, a pergunta para avaliar a aula não é sobre objetivo, cria com certeza determinados ruídos no processo. Esta falta de preparação e formação na didática, na maneira de que se faz supervisão (...), influência na qualidade de formação do estagiário.” (PA 1)</p> <p>“Na verdade há elementos que são necessários, enquanto está a se prever a reforma curricular que devem ser integrados em algumas unidades curriculares (...). No caso da supervisão é muito importante porque mesmo os próprios estagiários têm pouca noção sobre a supervisão (...), têm medo quando alguém entra na sala; consideram-no (...) como se fosse um policial (...) têm uma imagem muito negativa de um supervisor, e do (...) próprio professor acompanhante ou do tutor, por isso, se não os preparar</p>	<p>PA1 Não assunção do estágio como um processo integral e sistemático</p> <p>Supervisão focada na atribuição de notas.</p> <p>Contradições entre os critérios assumidos pelo PA e PT</p> <p>PA2 Constrangimentos no exercício da atividade do PA e PT (o estágio converte-se num processo para atribuição de notas)</p> <p>PA3 Constrangimentos no exercício da atividade do PA e PT</p> <p>Divergências entre os critérios assumidos pelos PA e PT</p>

	<p>antecipadamente pode estragar a sua aula por (...) medo e falta de (... informação de o que é a supervisão, qual é o impacto (...), qual é o apoio pedagógico que trás a supervisão (...), isso afeta o trabalho (...).</p> <p>Por outro lado, os professores acompanhantes e (... tutores não sabem, (...) como vão fazer a supervisão, (...) como vão fazer o acompanhamento. Por falta disso (...) atuam de forma negativa. Mas o supervisor é alguém que ajuda e apoia o estagiário, (...) que cria condições, que supera as suas dificuldades, porque a profissionalização alcança-se não só através da escola mas também através de contactos, intercâmbios com outras pessoas mais experientes (...). O próprio ISCED podia e deve organizar algumas atividades onde se podia promover palestras, seminários, formações que falam sobre a supervisão pedagógica, como deve ser feita, quais os resultados, como se faz, que elementos se seguem depois de fazer essa supervisão. Há colegas que fazem essa supervisão, depois de preencher a sua ficha no final da aula vão-se embora. Essa não é uma supervisão. Toda supervisão deve terminar com um encontro de intercâmbio, procurar ouvir como foi aula pelo próprio autor, e depois de forma pedagógica e com ética vai mostrar os aspetos positivos e depois fazer uma consideração daquilo que é necessário melhorar.” (PA 2)</p> <p>“Na verdade esse é o grande problema (...). Já me considero uma professora sénior do ISCED e (...) trabalho com os estágios a um bom tempo. Ao longo da minha função, enquanto docente e professora acompanhante de estágio, nunca tivemos uma formação sobre supervisão pedagógica. Parece caricato numa instituição que forma professor (...). Esta falta de conhecimentos sobre supervisão pedagógica condiciona a atividade de qualquer professor (...). Sou de opinião que o ISCED devia dar formação ou seminários sobre supervisão. É absolutamente necessário que todos os professores acompanhantes tenham noções mínimas de que é a supervisão, como se processa, que implicação tem na formação dos nossos estagiários. Por outro, se a nível do ISCED se regista (...) pouco investimento na formação dos professores acompanhantes, imagine a nível dos professores tutores, aqueles que, na conjuntura atual, estão muito mais tempo com os estagiários (...). Por falta desta formação em supervisão dos professores tutores, temos encontrado (...) muitas contradições, pois (...) estão apegados ainda em modelos de ensino muito tradicionais (...) e mostram-se sempre muito resistentes a mudanças. De certeza (...), que está falta de formação em supervisão afeta negativamente no processo de estágios e que, os ISCED juntamente com as escolas de aplicação deviam gizar um plano de formação que tivesse em conta este aspeto.” (PA 3)</p> <p>“Afeta a mim como professor acompanhante (...), e aos professores tutores. Como (...) realizar supervisão pedagógica se nunca tive formação em supervisão? É importante, pois a formação nessa área possibilitaria ter conhecimentos específicos que deviam melhorar a minha atuação como professor acompanhante. Sinto que a formação nessa área inibi um pouco a minha função, sinto necessidade para o efeito (...). Deixo um apelo as pessoas de direito que velem por essa situação, dando seminários, palestras sobre a supervisão, como deve ser feita e as vantagens da mesma (...). Não consigo fazer uma autoavaliação da minha atuação como professor acompanhante pois não tenho referências de como devo fazê-la (...). Na</p>	<p>PA4 Constrangimentos no exercício da atividade do PA e PT</p> <p>Falta de referências de como fazer avaliação do estagiário e autoavaliação do PA e PT</p> <p>Supervisão focada na atribuição de notas</p>
--	--	--

	<p>instituição, a disciplina é entregue aos professores simplesmente para completar o horário, nunca questionam se o docente (...) tem conhecimento ou experiência nessa área. Os professores tutores também não têm noção dessa matéria. Então como vão acompanhar os estagiários? Por isso limitam-se simplesmente a dar nota. Portanto (...), a prática e o estágio, são disciplinas estratégicas, pois tudo que se faz na instituição desemboca nessas disciplinas (...). Devia se prestar maior atenção nesses aspetos de formação dos professores que acompanham as práticas." (PA 4)</p>	
8. Grau de satisfação dos PA com a sua experiência de supervisão		
<p>Motivos de maior satisfação na atividade de supervisão</p>	<p>"Para mim acompanhar o estágio, tem sido um momento de muita satisfação porque o professor observa como o estudante, que no momento inicial do diagnóstico, entra com muitas insuficiências (...) e, na medida em que vão desenvolvendo as atividades, preparação das aulas, assistindo e participar nas reuniões de preparação metodológica, observando as aulas dos colegas, participação nas análises e discussões (...), dando as suas aulas, avaliando os alunos (...), esse processo de acompanhamento tem sido muito prazeroso (...), ver os estudantes a se desenvolver na formação (...) é muito gratificante. Ou seja, olhar, observar este avanço que permite que eles possam depois se desenvolver bem, ou seja se inserir no processo de educação. Então se tiver que precisar nesta escala estou pensado numa classificação que está próximo no máximo, 8 ou 7." (PA 1)</p> <p>"Agora motivos de satisfação é que as pessoas têm necessidades de aprender, porque quando chamamos atenção quer aos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes mostram interesse em aprender estão motivadas, isso dá-me satisfação de que se nós dermos formação, as pessoas estão disponíveis a mudanças. Esse é o meu maior motivo de satisfação." (PA2)</p> <p>"Como motivos de satisfação, o facto de ser professora acompanhante, estar aí todo momento e hora ajudar os estagiários na sua formação é motivo de grande satisfação, principalmente quando se nota mudanças, quando adotam novos compromisso com o ensino, rompendo tabus e barreiras criadas ao longo dos tempos (...) tem sido e vai continuar motivo de grande satisfação." (PA 3)</p> <p>"Mas não são essas dificuldades que nos façam desistir, não! Aliás essas dificuldades até em muitos casos, servem como catalisadores para não desistirmos. Porque essa missão de formador é tão nobre, que apesar das dificuldades estamos sempre motivados. Então o facto de estar sempre a trabalhar e acompanhar os estagiários e notar que muitos deles mostram mudanças nas suas práticas, quando recebemos elogios das escolas de aplicação que os nossos estagiários, apesar das dificuldades, são exemplos a seguir, isso tudo constitui sempre um orgulho e motivos de satisfação," (PA 4)</p>	<p>PA1 Acompanhamento dos estagiários</p> <p>Mudanças que apresentam ao longo da formação</p> <p>PA2 Motivação e interesse pela aprendizagem dos estagiários, PT e PA</p> <p>PA3 Acompanhamento dos estagiários</p> <p>Mudanças que apresentam ao longo do processo de formação</p> <p>PA4 Acompanhamento dos estagiários</p> <p>Mudanças que apresentam ao longo do processo de formação</p>
<p>Motivos de maior insatisfação na atividade de supervisão</p>	<p>"O de maior insatisfação está nos problemas de coordenação e nos problemas administrativos que ocorrem para desenvolver normalmente o processo. Entretanto, Há professores tutores que não tem a preparação e a formação adequada e, em muitos casos, negam a trabalhar com os estagiários, (...) negam que os estagiários observem as suas aulas. Há estudantes que não avançam o suficiente, aprovam no</p>	<p>PA1 Problemas de coordenação e administrativo entre o ISCED e as escolas de aplicação</p>

	<p>estágio mas não alcançam todo o desenvolvimento necessário, ficam com valores muito baixo de aprovação do estágio. Esses são os elementos de insatisfação.” (PA 1)</p> <p>“Acho eu que essa questão tem relação com anterior. A insatisfação está no facto de não ser ter conhecimentos nesta área de supervisão, principalmente do lado dos professores tutores. Eu noto no meu caso, quando faço a observação de uma aula e o professor tutor também o faz; e dou-lhe mesmo a possibilidade de fazer avaliação e nota-se depois que avaliação feita por ele é bastante contraditória. Porque nota-se claramente no professor tutor insuficiências em matéria de supervisão e insuficiências no conhecimento didático, as próprias competências básicas (...) não as tem. Então são esses elementos que criam a insatisfação.” (PA 2)</p> <p>“O motivo de maior insatisfação tem sido o pouco valor que atribuído a disciplina de práticas pedagógicas ou estágios. Nota-se claramente que se atribui pouca atenção a essa disciplina, que no meu entender é fundamental se quisermos melhorar a qualidade do nosso ensino e também a própria formação dos professores. Vê-se no pouco investimento que feito ao nível dos professores acompanhantes e tutores e de como, muitas vezes e banalizado todo esse processo de estágios que acima já me referi (...) falta de uma boa articulação entre o ISCED e as Escolas de aplicação.” (PA 3)</p> <p>“De maior insatisfação tem sido as dificuldades que temos tido no exercício de professor acompanhante. Essa desorganização e desarticulação na preparação dos estágios entre o ISCED e as escolas de aplicação; a falta de apoio institucional; as péssimas condições de trabalho nas escolas de aplicação, falta de recursos didáticos, excesso de alunos nas escolas, as dificuldades encontradas pelos estagiários, em fim, uma série de situação que no meu entender deviam ser evitadas; e para não falar na falta de formação em supervisão, quer a nós professor acompanhantes como dos próprios professores tutores.” (PA 4)</p>	<p>Falta de formação e preparação adequada dos professores tutores</p> <p>Falta de empenhamento de alguns estagiários</p> <p>PA2 Falta de conhecimentos na área de supervisão, principalmente dos PT</p> <p>PA3 Pouco valor atribuído a disciplina de prática e estágio pedagógico</p> <p>Falta de formação em supervisão dos PA e PT</p> <p>Falta de articulação entre o ISCED e as escolas de aplicação.</p> <p>PA4 Falta de articulação entre o ISCED e as escolas de aplicação</p> <p>Falta de apoio institucional</p> <p>Péssimas condições de trabalho nas escolas de aplicação</p> <p>Falta de recursos didáticos e excesso de alunos nas salas de aulas</p> <p>Falta de formação em supervisão dos PA e PT</p>
--	---	---

Anexo VII - Plano de estudos (exemplo)

Universidade Katyavala Buila
Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul
Plano de Estudos do Curso de História (Licenciatura)

1º Ano											
1º Semestre (16 semanas)						2º Semestre (16 semanas)					
DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	HSem	DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	Hsem
<i>História da Antiguidade</i>	4	4		8	128	<i>História da Antiguidade</i>	4	4		8	128
<i>História de África I</i>	4	4		8	128	<i>História de África I</i>	4	4		8	128
<i>Português I</i>	2	2		4	64	<i>Português I</i>	2	2	2	6	96
<i>Língua Estrangeira (Francês ou Inglês) I</i>	3	3		6	96	<i>Língua Estrangeira (Francês ou Inglês) I</i>	3	3		6	96
<i>Metodologia de Investigação Científica</i>	3	3		6	96	<i>Metodologia de Investigação Científica</i>	3	3		6	96
<i>Informática</i>	1	3	2	6	96	<i>Informática</i>	1	3	2	6	96
<i>Psicologia Geral</i>	3			3	48	<i>Psicologia do Desenvolvimento</i>	3			3	48
<i>Pedagogia Geral</i>	4			4	64	<i>Didáctica Geral</i>	4			4	64
<i>Introdução às Ciências Sociais</i>	3			3	48	<i>Introdução aos Estudos da História</i>	3			3	48
<i>Filosofia Geral</i>	3			3	48	<i>Lógica</i>		3		3	48
<i>Geografia Física</i>		3		3	48	<i>Geografia Humana</i>		3		3	48
Sub-total de horas	30	22	2	54	864	Sub-total de horas	27	25	4	56	896
Total Anual de horas					1760						

2º Ano											
3º Semestre (16 semanas)						4º Semestre (16 semanas)					
DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	HSem	DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	Hsem
<i>História da Idade Média</i>	4	4		8	128	<i>História da Idade Média</i>	4	4		8	128
<i>História de África II</i>	4	4		8	128	<i>História de África II</i>	4	4		8	128
<i>História de Angola I</i>	4	4		8	128	<i>História de Angola I</i>	1	3	2	6	96
<i>Didáctica da História</i>		4	4	8	128	<i>Didáctica da História</i>			4	4	64
<i>Português II</i>	2	2		4	64	<i>Português II</i>	2	2		4	64
<i>Língua Estrangeira (Francês ou Inglês) I</i>	2	2		4	64	<i>Língua Estrangeira (Francês ou Inglês) I</i>	2	2		4	64
<i>Arqueologia</i>		3		3	48	<i>Prática de Arqueologia</i>			3	3	48
<i>Metodologia de Investigação em Educação</i>		3		3	48	<i>Estatística Aplicada à Educação</i>		3		3	48
<i>Psicologia Pedagógica</i>	3			3	48						
Sub-total de horas	19	26	4	49	784	Sub-total de horas	13	18	9	40	640
Total Anual de horas					1424						

3º Ano											
5º Semestre (16 semanas)						6º Semestre (16 semanas)					
DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	HSem	DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	Hsem
<i>História de Angola II</i>	3	3		6	96	<i>História de Angola II</i>	3	3		6	96
<i>Prática Pedagógica I</i>	6	6		12	192	<i>Prática Pedagógica I</i>	6	6		12	192
<i>História da Idade Moderna</i>	4			4	64	<i>História da Idade Contemporânea</i>	4			4	64
<i>Sociologia Geral</i>	3			3	48	<i>Sociologia da Educação</i>	3			3	48
<i>História de África III</i>	4			4	64	<i>Antropologia Cultural</i>	3			3	48
<i>Desenvolvimento curricular</i>	3	3		6	96	<i>Gestão e Inspecção em Educação</i>	3			3	48
						<i>Estágio/Relatório</i>			4	4	64
Sub-total de horas	23	12	0	35	560	Sub-total de horas	22	9	4	35	560
Total Anual de horas					1120						

4º Ano											
7º Semestre (16 semanas)						8º Semestre (16 semanas)					
DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	HSem	DISCIPLINAS	T	TP	P	HS	Hsem
<i>Prática Pedagógica II</i>		6	6	12	192	<i>Prática Pedagógica II</i>		6	6	12	192
<i>Trabalho de Fim de Curso</i>			10	10	160	<i>Trabalho de Fim de Curso</i>			10	10	160
<i>Teoria da História</i>	3			3	48	<i>Tradição Oral e Cultura Africana</i>	4			4	64
<i>História da Arte</i>	3			3	48						
<i>Metodologia de Recolha e Pesquisa Histórica</i>		4		4	64						
<i>Seminário Especializado</i>		4		4	64						
Sub-total de horas	6	14	16	36	576	Sub-total de horas	4	6	16	26	416
Total Anual de horas 992											