



Jeremias Lello Guimarães Correia

**Reconfigurar conceções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores: Um estudo de caso em Angola**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Jeremias Lello Guimarães Correia

**Reconfigurar concepções e práticas  
de supervisão de estágio na formação  
inicial de professores: Um estudo de caso  
em Angola**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Teresa Machado Vilaça**

## **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-SemDerivações CC BY-ND**

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

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as forças que me concedeu para terminar este trabalho que esteve prestes a ser abandonado, dadas as incertezas trazidas pela pandemia que duramente assolaram o meu ânimo, logo no primeiro ano do doutoramento.

Agradeço à Professora Doutora Teresa Vilaça pela sábia orientação, uma mãe que ganhei ao longo do percurso do doutoramento. Uma pessoa por quem tenho uma grande estima e consideração, pois, apesar das suas acrescidas responsabilidades, sempre esteve disponível para tirar as dúvidas que surgiam durante o processo de escrita da tese. Encorajou-me e deu-me esperança quando mais necessitava.

Estendo os meus agradecimentos à Professora Doutora Flávia Vieira pelas luzes iniciais que me forneceu no âmbito da UC Projeto de Tese, luzes essas que serviram de fundamento para a construção deste trabalho.

Agradeço profundamente à Rosa Guimarães, ao Adriel Guimarães e ao Éder Guimarães, minha esposa e filhos por terem suportado a minha ausência quando mais precisavam de mim. São o meu combustível necessário para continuar a acreditar em fazer melhor nesta vida. Os meus pais Hilário Guimarães e Maria Correia Boa são especiais, pois continuamente transmitem-me a sua sabedoria. Não sei como agradecê-los.

À Direção da instituição onde trabalho, estendo, igualmente, os meus profundos agradecimentos pela dispensa das funções docentes e apoio incondicional ao longo da realização do doutoramento.

Este trabalho foi realizado graças ao financiamento do governo angolano que, por via do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo – INAGBE, concedeu uma bolsa de estudo através do Programa de Envio de 300 Licenciados/Mestres de Alto Desempenho e Mérito Académico para as Melhores Universidades do Mundo. Esta bolsa especial cobriu todas as expensas inerentes à formação.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais, declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

### **RECONFIGURAR CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM ANGOLA**

Na formação inicial de professores, o estágio assume um papel central no desenvolvimento profissional do futuro professor quando a supervisão pedagógica promove uma racionalidade reflexiva sobre a prática. Assim, este estudo de caso visou analisar em que medida é possível coconstruir numa comunidade de prática (CoP) de supervisores de estágio um referencial orientador para uma supervisão pedagógica que promova uma racionalidade reflexiva sobre a prática, partindo de um diagnóstico inicial sobre concepções e práticas de supervisão no estágio de supervisores e estagiários, numa instituição de formação inicial de professores. Para responder a esse problema foram definidos os seguintes objetivos: (i) caracterizar as concepções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários; (ii) caracterizar as propostas de melhoria para o estágio na percepção dos supervisores de estágio e estagiários; (iii) caracterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio. A recolha de dados realizou-se através de uma entrevista semiestruturada a dois grupos focais (n=8) constituídos por estagiários de quatro cursos de licenciatura em Ensino e a um grupo de supervisores do estágio (n=7). Estes supervisores participaram numa CoP com os objetivos de refletir sobre as suas concepções e práticas atuais de supervisão, aprofundar os seus conhecimentos e coconstruir um referencial exploratório para orientar o estágio. Ao longo das sessões, os dados foram recolhidos através de um guião que orientava para a mudança na supervisão do estágio e diário do investigador. No final foi aplicado aos supervisores um questionário anónimo para avaliar a versão final coconstruída do mesmo referencial. Observou-se que, para os supervisores e estagiários, o estágio é a fase de aquisição de competências profissionais do futuro professor, porém, o excessivo número de estagiários por supervisor, a ausência de colaboração reflexiva entre supervisores e a falta de formação dos supervisores na área de supervisão pedagógica são alguns dos desafios que a instituição tem enfrentado. Formar os supervisores na área de supervisão pedagógica, organizar o estágio antes do início do ano letivo foram algumas das soluções apontadas para o melhorar.

**Palavras-chave:** Estágio, Formação inicial de professores, Práticas reflexivas, Supervisão pedagógica.

## **ABSTRACT**

### **RECONFIGURING CONCEPTIONS AND PRACTICES OF INTERNSHIP SUPERVISION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY IN ANGOLA**

In initial teacher education, the internship assumes a central role in the professional development of the trainees when pedagogical supervision promotes a reflective rationality about practice. Therefore, this case study aimed to analyze the possibility to co-construct in a community of practice (CoP) of internship supervisors a guiding framework for pedagogical supervision that promotes a reflective rationality about practice, based on an initial diagnosis of supervisors' and interns' conceptions and practices of supervision in the internship, at an initial teacher training institution. To answer this problem, the following objectives were defined: (i) to characterize the conceptions and perceptions about the pedagogical supervision practices of internship supervisors and trainees; (ii) to characterize the proposals for internship improvement as perceived by internship supervisors and trainees; (iii) to characterize the potentials and constraints of the collaborative construction with internship supervisors in a community of practice of a guiding framework for internship supervision. Data were collected through a semi-structured interview to two focus groups (n=8) composed of trainees from four teaching degree courses and a group of internship supervisors (n=7). These supervisors then participated in a CoP with the purpose of reflecting on their current supervisory conceptions and practices, deepening their knowledge, and co-constructing an exploratory framework to guide the internship in the institution. Throughout the sessions, data were collected using a guide for change in supervision and researcher's logbook. At the end, an anonymous questionnaire was applied to the supervisors to assess the final co-constructed version of the framework. It was observed that, for supervisors and trainees, the internship is the phase of acquisition of professional skills of the trainees, however, the excessive number of trainees per supervisor, the absence of reflective collaboration between supervisors and the lack of training of supervisors in pedagogical supervision are some of the challenges that the institution has faced. Training the supervisors in pedagogical supervision, organizing the internship before the beginning of the school year were some of the solutions pointed out to improve it.

**Keywords:** Internship, Initial teacher education, Reflective practices, Pedagogical supervision.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE</b> .....	vii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	xi
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	xiii
<b>CAPÍTULO I</b> .....	1
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	1
<b>1.1. Introdução</b> .....	1
<b>1.2. Contextualização geral da investigação</b> .....	1
<i>1.2.1. Formação de professores e supervisão pedagógica</i> .....	1
<i>1.2.2. Contextualização da formação inicial de professores na instituição em estudo</i> .....	5
<b>1.3. Objetivos de investigação</b> .....	7
<b>1.4. Importância da investigação</b> .....	8
<b>1.5 Limitações da investigação</b> .....	8
<b>1.6 Organização geral da tese</b> .....	9
<b>CAPÍTULO II</b> .....	11
<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	11
<b>2.1. Introdução</b> .....	11
<b>2.2. Modelos de formação de professores</b> .....	11
<i>2.2.1. Potencialidade e limites de diferentes modelos de formação de professores</i> .....	11
<i>2.2.2. Formação inicial e contínua de professores no contexto angolano</i> .....	18
<b>2.3. Potencialidade e desafios da supervisão pedagógica na formação de professores</b> ..	22
<i>2.3.1. Finalidades da supervisão e o perfil do supervisor pedagógico</i> .....	22
<i>2.3.2. Supervisão pedagógica na formação inicial de professores em Angola</i> .....	28
<b>2.4. Comunidades de prática e desenvolvimento profissional</b> .....	29
<i>2.4.1. Características das Comunidades de Prática</i> .....	29
<i>2.4.2. Desenvolvimento profissional docente</i> .....	37
<b>CAPÍTULO III</b> .....	41
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	41
<b>3.1. Introdução</b> .....	41

<b>3.2. Fundamentação metodológica</b> .....	41
<b>3.3. Desenho geral da investigação</b> .....	45
<b>3.4. Participantes</b> .....	47
<b>3.5. Métodos e técnicas de recolha de dados</b> .....	50
<b>3.6. Caracterização geral do funcionamento da Comunidade de Prática</b> .....	60
<b>3.7. Tratamento de dados</b> .....	62
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	66
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	66
<b>4.1. Introdução</b> .....	66
<b>4.2. Conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores do estágio e estagiários</b> .....	66
4.2.1. <i>Contribuição dos conhecimentos anteriores da licenciatura para o estágio</i> .....	66
4.2.2. <i>Processo de formação durante o estágio</i> .....	72
4.2.3. <i>Caraterísticas da supervisão durante o estágio</i> .....	77
4.2.4. <i>Contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário</i> .....	82
<b>4.3. Propostas de melhoria para o estágio</b> .....	84
<b>4.4. Potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática do guião orientador para a supervisão de estágio por parte dos supervisores</b> .....	96
4.4.1. <i>Finalidades da supervisão</i> .....	97
4.4.2. <i>Princípios orientadores das práticas de supervisão</i> .....	99
4.4.3. <i>Papéis dos intervenientes nas práticas de supervisão</i> .....	102
4.4.4. <i>Estratégias/instrumentos de supervisão</i> .....	106
4.4.5. <i>Avaliação do desempenho profissional</i> .....	108
4.4.6. <i>Avaliação do processo de formação</i> .....	111
<b>4.5. Opinião sobre o Guião Orientador para a Supervisão de Estágio coconstruído numa comunidade de prática com os supervisores</b> .....	114
<b>CAPÍTULO V</b> .....	116
<b>CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS</b> .....	116
<b>5.1. Introdução</b> .....	116
<b>5.2. Conclusões do estudo</b> .....	116
<b>5.3. Implicações do estudo</b> .....	125
<b>5.4. Sugestões para estudos futuros</b> .....	126
<b>Referências bibliográficas</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	136
<b>Anexo 1 – Declaração de consentimento informado para os supervisores</b> .....	136
<b>Anexo 2 – Declaração de consentimento informado para os estagiários</b> .....	138

<b>Anexo 3 – Pedido de Autorização à Escola Superior Pedagógica</b> .....	139
<b>Anexo 4 – Pedido de Autorização à Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas</b> ....	140
<b>Anexo 5 – Guião de entrevista para os grupos focais</b> .....	144
<b>Anexo 6 – Questionário pré-entrevista para os estagiários</b> .....	146
<b>Anexo 7 – Questionário pré-entrevista para os supervisores</b> .....	147
<b>Anexo 8 – Guião orientador para promover a mudança na supervisão do estágio</b> .....	149
<b>Anexo 9 – Questionário de avaliação do guião orientador para o estágio coconstruído</b> .	153
<b>Anexo 10 – Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição</b>	154
<b>Anexo 11 – Transcrição de Entrevista de Estagiários – Grupo Focal 1</b> .....	169
<b>Anexo 12 – Transcrição de Entrevista de Estagiários – Grupo Focal 2</b> .....	183
<b>Anexo 13 – Transcrição de Entrevista do Grupo Focal de Supervisores</b> .....	196
<b>Anexo 14 – Diário de sessão</b> .....	214

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

BM – Banco Mundial

CoP – Comunidades de Prática

C/PBTE - Competency/Performance-based Teacher Education

dPPI – Disciplina de Prática Pedagógica I

EC – European Commission

ESP - Escola Superior Pedagógica

IES – Instituição de Ensino Superior

ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação

ISCED - International Standard Classification of Education

IMN - Institutos Médios Normais

INE - Institutos Normais de Educação

MED – Ministério da Educação

MEP – Ministério da Economia e do Planeamento

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development

PAT - Programa Aprendizagem para Todos

PDN – Plano Nacional de Desenvolvimento

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UA – União Africana

UE – União Europeia

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UMinho – Universidade do Minho

UNESCO - United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (UNESCO)

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 01.</b> Estrutura do processo supervisivo transformador e emancipador .....	3
<b>Figura 02.</b> Papel central/privilegiado da observação como estratégia de supervisão reflexiva .....	26
<b>Figura 03.</b> Desenho geral da investigação .....	46

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 01.</b> Dimensões da supervisão .....	4
<b>Quadro 02.</b> Papéis dos intervenientes .....	24
<b>Quadro 03.</b> Alguns aspetos caraterísticos das CoP .....	32
<b>Quadro 04.</b> Alguns modelos a ter em conta na construção de uma CoP .....	33
<b>Quadro 05.</b> Síntese dos métodos e técnicas de recolha de dados .....	51
<b>Quadro 06.</b> Planificação do guião da entrevista de grupo focal “Perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica de supervisores e estagiários de licenciaturas em ensino” .....	55
<b>Quadro 07.</b> Planificação das sessões conjuntas com os supervisores de estágio da instituição .....	61
<b>Quadro 08.</b> Quadro de categorias e subcategorias .....	65
<b>Quadro 09.</b> Proposta de dimensões específicas a alcançar com o estágio .....	84
<b>Quadro 10.</b> Preparação das atividades do estágio na Instituição .....	94
<b>Quadro 11.</b> Fases da observação formativa/ reflexiva .....	96
<b>Quadro 12.</b> Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio institucional.....	114

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 01.</b> Caraterização dos professores estagiários .....	48
<b>Tabela 02.</b> <i>Caraterização dos supervisores de estágio</i> .....	49
<b>Tabela 03.</b> Contributos para o estágio da disciplina de Prática Pedagógica I no 3.º ano.....	67
<b>Tabela 04.</b> Contributos para o estágio supervisionado da Fase de Refrescamento sobre o Conhecimento Pedagógico.....	70
<b>Tabela 05.</b> Finalidades do Estágio Supervisionado .....	72
<b>Tabela 06.</b> Rotinas de formação no Estágio Supervisionado .....	73
<b>Tabela 07.</b> Características da avaliação no Estágio Supervisionado .....	75
<b>Tabela 08.</b> Importância atribuída à reflexão dos alunos estagiários sobre a prática profissional .....	77
<b>Tabela 09.</b> Métodos e técnicas de recolha de informação sobre as práticas, usadas pelos alunos estagiários e supervisores .....	78
<b>Tabela 10.</b> Tipo de interação estabelecida entre o estagiário e o supervisor de estágio .....	79
<b>Tabela 11.</b> Perfil do professor supervisor do estágio supervisionado na perceção dos alunos estagiários .....	81
<b>Tabela 12.</b> Contributos das atividades de estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários .....	82
<b>Tabela 13.</b> Problemas percebidos no estágio supervisionado .....	85
<b>Tabela 14.</b> Possíveis soluções para melhorar o estágio supervisionado .....	89
<b>Tabela 15.</b> Aspetos a melhorar na avaliação no Estágio Supervisionado .....	93
<b>Tabela 16.</b> Finalidades atuais da supervisão .....	97
<b>Tabela 17.</b> Constrangimentos encontrados nas finalidades atuais da supervisão .....	97
<b>Tabela 18.</b> Direções futuras para melhorar a supervisão.....	98
<b>Tabela 19.</b> Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados na supervisão no futuro .....	98
<b>Tabela 20.</b> Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados na supervisão no futuro .....	99
<b>Tabela 21.</b> Princípios orientadores atuais da supervisão .....	100
<b>Tabela 22.</b> Constrangimentos dos princípios orientadores atuais da supervisão .....	100
<b>Tabela 23.</b> Direções futuras para melhorar os princípios orientadores da supervisão .....	101
<b>Tabela 24.</b> Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados nos princípios orientadores futuros da supervisão .....	101

<b>Tabela 25.</b> Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados nos princípios orientadores futuros da supervisão .....	102
<b>Tabela 26.</b> Papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão .....	103
<b>Tabela 27.</b> Constrangimentos nos papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão .....	103
<b>Tabela 28.</b> Direções futuras para os papéis dos intervenientes.....	104
<b>Tabela 29.</b> Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados no futuro nos papéis dos intervenientes nas práticas de supervisão .....	104
<b>Tabela 30.</b> Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados nos papéis dos intervenientes .....	105
<b>Tabela 31.</b> Estratégias/instrumentos atuais utilizados na supervisão do estágio .....	106
<b>Tabela 32.</b> Constrangimentos da utilização das estratégias/instrumentos atuais de supervisão do estágio .....	106
<b>Tabela 33.</b> Possíveis constrangimentos da utilização futura de estratégias/instrumentos de supervisão .....	107
<b>Tabela 34.</b> Possíveis estratégias de resolução dos constrangimentos da utilização de estratégias/instrumentos de supervisão .....	107
<b>Tabela 35.</b> Formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio.....	108
<b>Tabela 36.</b> Constrangimentos nas formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio .....	109
<b>Tabela 37.</b> Direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio .....	109
<b>Tabela 38.</b> Possíveis constrangimentos às direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio .....	110
<b>Tabela 39.</b> Estratégias de resolução dos constrangimentos que podem impedir as direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio.....	110
<b>Tabela 40.</b> Formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio.....	111
<b>Tabela 41.</b> Constrangimentos quanto às formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio .....	111
<b>Tabela 42.</b> Direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio.....	112
<b>Tabela 43.</b> Possíveis constrangimentos às direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio .....	112

<b>Tabela 44.</b> Estratégias de resolução dos possíveis constrangimentos às direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio.....	113
---	-----

# CAPÍTULO I

## CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1. Introdução

Neste primeiro capítulo é feita a contextualização e apresentação da investigação, confrontando a situação problemática do estudo com as bases teóricas existentes. O capítulo, após esta introdução, está composto pelas seguintes secções: contextualização geral da investigação (1.2), onde se contextualiza globalmente a supervisão pedagógica na formação de professores (1.2.1) e a formação inicial de professores na instituição em estudo (1.2.2). Posteriormente, são definidos os objetivos da investigação (1.3), apresentada a importância da investigação (1.4) e as suas limitações (1.5) e a organização geral da tese (1.6).

### 1.2. Contextualização geral da investigação

#### 1.2.1. Formação de professores e supervisão pedagógica

Marcelo García (1999) conceitua a formação de professores como uma

(...) área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (...). (García, 1999, p. 26)

O conceito apresentado por Marcelo García é bastante holístico, por referir aspetos peculiares que intervêm no processo de formação inicial de professores. Ao longo do processo formativo, além da necessidade de os formandos adquirirem um conjunto de saberes e competências promotoras do seu desenvolvimento profissional, na base do saber-fazer, é fundamental que o percurso formativo os habilite também a desenvolver uma racionalidade reflexiva que lhes permita refletir sobre as suas vidas, crenças pessoais e as perspetivas em relação à profissão (Alsup, 2008; Mesquita, 2015), pois como bem afirma

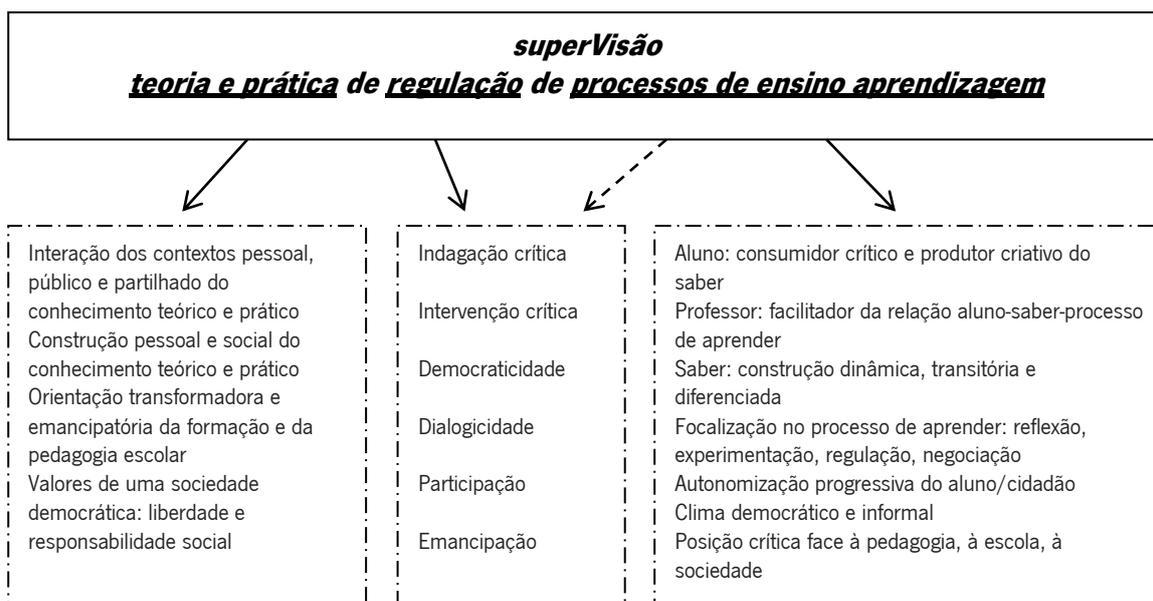
Perrenoud (1993), “por si só, a formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente” (p. 19).

Nesta fase da formação, o acompanhamento adequado da evolução do futuro professor deve merecer atenção privilegiada, a fim de garantir-se que o mesmo seja capaz de lidar com as várias questões que se impõem no exercício da função docente. O estágio assume aqui um papel central, na medida em que fornece inputs necessários para o crescimento pessoal e profissional do formando. No âmbito do estágio, a supervisão pedagógica deve criar condições para o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva.

O termo supervisão pode estar associado a vários significados, tendo em conta o sentido que se lhe quer atribuir em determinado contexto. No campo da educação, mais precisamente no que se refere à formação de professores, o termo está em estreita articulação com a pedagogia, que é o seu objeto (Vieira & Moreira, 2011). Sendo um processo desenvolvido no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, assume a característica de orientação pedagógica (Rangel, 1979), onde “um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). No contexto do estágio na formação inicial, a orientação do candidato a professor é feita por um professor supervisor do estágio, indicado para esse fim, contribuindo para a profissionalização e desenvolvimento humano do estagiário, através de uma “atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 28). A perspetiva conceptual apresentada fortifica o distanciamento da interação colaborativa na prática de supervisão, uma vez que é clara a existência de uma espécie de hierarquia. De um lado, encontra-se um sujeito, o supervisor, que debita saberes e transmite regras sobre como utilizar ferramentas didáticas para ensinar; e, do outro lado, encontra-se um sujeito, o estagiário, a quem são debitados saberes e transmitidas regras sobre como utilizar ferramentas didáticas para ensinar melhor. A supervisão desenvolvida sob esse prisma faz uma alusão implícita à educação bancária (Freire, 1987). Na verdade, esse tipo de supervisão pode perpetuar o “sentido de manter o status quo, reforçar injustiças e impedir a mudança” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12) na medida em que o estagiário é o fiel depositário das orientações do mestre, que lhe servirão de suporte para o exercício futuro da sua atividade profissional.

Contrariamente a esta visão mais instrumentalizada e tecnicista da supervisão, Vieira e Moreira (2011) advogam uma supervisão que é teoria e prática de regulação de processo de ensino-aprendizagem colaborativa, capaz de transformar e emancipar os sujeitos através de uma prática supervisiva assente numa racionalidade reflexiva. A seguir apresenta-se a figura que ilustra a estrutura deste processo superviso transformador e emancipador (Vieira et al., 2010, p. 10).

**Figura 01.** *Estrutura do processo supervisor transformador e emancipador*



**Fonte:** Figura extraída e adaptada de Vieira et al. 2010

Neste estudo é assumida essa concepção de supervisão reflexiva, por nos remeter diretamente para a mudança de praxis na atual supervisão exercida no estágio da formação inicial de professores na Instituição em causa, cujas características são a instrumentalização, foco na avaliação dos resultados e não na transformação abrangente dos atores quer sejam os supervisores quer sejam os estagiários. A assunção desta perspectiva de supervisão rompe com o modelo de formação de professor no qual o “estagiário deveria saber imitar os modelos que lhe eram impostos pelo seu orientador, limitando-se a cumprir regras prescritas, não podendo alterar o que estava estipulado à priori para a sua formação” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 28).

A concepção assumida pressupõe uma racionalidade reflexiva na formação profissional, conforme sustentado por diversos autores (Alarcão, 1996; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Freire, 1987; Marcelo García, 1999; Mesquita, 2015; Mesquita & Roldão, 2017; Moreira, 2011; Oliveira-Formosinho, 2002; Ribeiro, 2011; Tracy, 2002; Vieira, 2010, 2011; Vieira & Moreira, 2011). Com base nas leituras efetuadas, podemos identificar algumas dimensões centrais de uma supervisão de natureza reflexiva, transformadora e emancipatória, apresentadas no Quadro 1, que integram o referencial construído com os supervisores da instituição onde foi desenvolvida esta investigação.

### Quadro 01. Dimensões da supervisão

Finalidades	Princípios orientadores	Papéis dos intervenientes	Estratégias/instrumentos	Avaliação
Apoiar o desenvolvimento profissional Promover a inovação pedagógica Desenvolver uma racionalidade reflexiva Promover a autonomia Promover a perspetiva heurística Melhorar o ensino e o crescimento reflexivo do aluno e do professor	Orientação mais transformadora e emancipatória (Democraticidade, dialogicidade, autonomização progressiva do aluno e do professor) Orientação para o cumprimento dos pilares da educação (saber, saber-fazer, saber-ser e saber conviver) Indagação e intervenção críticas	Supervisão colaborativa Papel proativo, interventivo e retrospectivo do professor e do estagiário Co-construção de experiências de inovação pedagógica Liberdade intelectual e moral Saber ouvir Sentido crítico, reflexão e problematização Esforço contínuo de ação-reflexão sobre a prática	Observação formativa/reflexiva Diário reflexivo Portefólio de ensino	Avaliação mais democrática e emancipatória, promotora de desenvolvimento profissional Autoavaliação reflexiva Avaliação formativa/reflexiva

O quadro resumo apresentado, traduz as direções futuras que se pretendem para a prática da supervisão de estágio na realidade da instituição em estudo, com o objetivo não só de se mudarem as práticas supervisivas, como também de se impulsionar a reflexão de cada um dos intervenientes no processo de formação de professores naquele contexto. É importante olharmos para as características de cada uma das dimensões, de modo a compreender a necessidade de promover as mudanças na prática de supervisão no contexto de estágio.

A supervisão, como orientação da ação pedagógica, tem várias finalidades que servem de base de reflexão para se garantir um processo de profissionalização e de profissionalidade docente adequado aos desafios da educação (A. R. Monteiro, 2017). Entre as finalidades descritas no quadro 1, destacamos as seguintes: apoiar o desenvolvimento profissional, desenvolver uma racionalidade reflexiva, promover a autonomia e melhorar o ensino e o crescimento reflexivo do aluno e do professor.

A operacionalização exitosa das estratégias e a consciencialização da importância das demais dimensões da supervisão requerem competências adequadas por parte dos supervisores de estágio. Assim, se tomarmos a esteira de Vieira (1993) sobre a complexidade das tarefas a serem desempenhadas pelo supervisor, precisamos ter em conta dois enfoques da supervisão: analítico e interpessoal. O primeiro, cuja característica é o acompanhamento da prática pedagógica, visa promover no indivíduo uma cultura da prática reflexiva (Mesquita, 2015), assente não só na saber-fazer, mas também no saber-ser e agir. O segundo, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de ações recíprocas, mediante interação colaborativa de co-construção de saberes profissionais e experiências de

aprendizagem (Alarcão, 2014; Vieira & Moreira, 2011). Posto isto, e com base em Vieira (1993), podemos considerar que, entre outros aspetos, fazem parte do perfil do supervisor a qualidade de ser professor, a experiência no ensino, a autorreflexão, a promoção da reflexão, a perspicácia, a inteligência, a capacidade de criar ambientes motivadores, o saber ouvir. Esses aspetos fomentam a interação assente numa boa comunicação interpessoal (Reis, 2011) e, conseqüentemente, a colaboração entre o supervisor e o supervisionado. Assim, o supervisor deverá ter uma formação especializada, não só na área do ensino de disciplinas específicas, mas também nas áreas da formação e da supervisão. Neste sentido, o estudo empírico realizado neste doutoramento integra essa formação articulando o input teórico com a reflexão sobre a prática, em sessões conjuntas de reflexão nas quais foi utilizado um guião orientador para provocar a mudança na supervisão do estágio (Anexo 8).

### ***1.2.2. Contextualização da formação inicial de professores na instituição em estudo***

Em Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, no seu artigo 45.º, estrutura o Subsistema de Formação de Professores em dois níveis: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.

No primeiro nível, a ação de formação é dirigida para todos os indivíduos que, ao término da 9.<sup>a</sup> Classe do I ciclo do ensino secundário, queiram enveredar para a carreira docente, mediante a frequência de um dos cursos oferecidos em Escolas de Formação de Professores, agora designadas Escolas de Magistério<sup>1</sup>. À saída dessas escolas, de acordo com a mesma lei, o indivíduo está apto para exercer a função docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário, no I Ciclo do Ensino Secundário Regular, na Educação de Adultos e na Educação Especial.

No segundo nível, a formação é direcionada para qualquer indivíduo que tenha terminado o Ensino Secundário, seja pedagógico ou outro, que queira apropriar-se de um conjunto de saberes relacionados com a formação de professores e que pretenda, no futuro, exercer a profissão docente. A formação inicial neste nível é realizada nas Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED). De acordo com a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro, os graduados neste nível estarão aptos para exercer a atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino.

O estudo reporta-se a uma instituição do segundo nível, ou seja, o Ensino Superior Pedagógico. Aqui, tipicamente, a formação inicial é organizada em dois ciclos, um básico e outro de especialidade. O

---

<sup>1</sup>A anterior Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, fazia referência ao todo do ensino secundário pedagógico, sem especificar as características das escolas. Antigamente existiam os chamados Institutos Médios Normais de Educação, mais tarde passaram a denominar-se Escolas de Formação de Professores. Atualmente, são designadas Escolas de Magistério.

primeiro ciclo abarca conhecimentos da formação geral realizada no 1.º e 2.º anos do curso. O segundo ciclo, além de outras disciplinas, contempla as metodologias de ensino, com destaque para as disciplinas de Prática Pedagógica I, realizada no 3.º ano, e Prática Pedagógica II, que configura o estágio acompanhado, realizado no 4.º ano. Neste ciclo aprofundam-se também os conhecimentos específicos do curso.

A formação inicial é o ponto de partida para a profissionalização docente, onde os candidatos à docência se apropriam de conhecimentos e adquirem competências relevantes para o exercício da prática pedagógica e enquadramento na profissão, tendo sempre em consideração as políticas educativas traçadas em cada contexto. Nesta fase da formação, a iniciação à prática pedagógica através do estágio assume um papel importante e deve merecer atenção privilegiada, o que significa que a supervisão pedagógica deve favorecer a construção de um espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa e mobilizar estratégias que propiciem o desenvolvimento profissional do estagiário, e também do supervisor.

O foco deste estudo é a supervisão do estágio na formação inicial de professores, no contexto de uma instituição angolana de ensino superior em que o investigador está inserido. Nessa instituição, o processo superviso de orientar os candidatos a docentes no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2003) enfrenta vários desafios, nomeadamente a pouca reflexão colaborativa dos supervisores sobre as suas conceções e práticas, o predomínio de práticas de supervisão tendencialmente avaliativas e pouco reflexivas, a falta de formação dos supervisores na área da supervisão e a ausência de um projeto unificador em torno do estágio. Tendencialmente, a prática de supervisão de estágios é de natureza instrumental e foca-se na observação de aulas com finalidade avaliativa, em detrimento de uma orientação transformadora e emancipatória da formação (Vieira & Moreira, 2011).

Este cenário motivou a realização de um estudo que permita, em conjunto com os supervisores da instituição, aprofundar a compreensão de conceções e práticas de supervisão dominantes, e incentivar a sua reconfiguração através de um trabalho coletivo de construção de um referencial comum, teoricamente atualizado, para a orientação de estágio, capaz de promover uma racionalidade mais reflexiva na formação dos futuros professores. Assim, pretende-se produzir conhecimento localmente relevante que favoreça mudanças internas no processo de supervisão de estágios, com reflexos futuros na qualidade do trabalho realizado por todos os intervenientes no processo.

### **1.3. Objetivos de investigação**

Os esforços atuais empreendidos para uma formação inicial adequada de professores têm sido relevantes para a reconstrução de uma rede de educação de qualidade. Ao longo do processo formativo, além da necessidade de os formandos adquirirem um conjunto de saberes e competências promotoras do seu desenvolvimento profissional, na base do saber-fazer, é importante que o percurso formativo os habilite também a desenvolver uma racionalidade reflexiva que lhes permita refletir sobre as suas vidas, crenças pessoais e as perspetivas em relação à profissão (Alsup, 2008; Mesquita, 2015).

No contexto da instituição de ensino superior angolano onde foi desenvolvido este estudo, parece existir ainda necessidade de melhoria nas ações de supervisão pedagógica na formação inicial de professores, de forma a torná-las promotoras de um desenvolvimento profissional reflexivo. Para uma melhor compreensão da situação atual e uma reconfiguração das práticas de supervisão, este estudo visou analisar em que medida é possível coconstruir numa comunidade de prática (CoP) de supervisores de estágio um referencial orientador para uma supervisão pedagógica que promova uma racionalidade reflexiva sobre a prática, partindo de um diagnóstico inicial sobre conceções e práticas de supervisão no estágio de supervisores e estagiários. Para responder a este problema de investigação formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Como percebem os supervisores e estagiários a sua prática de supervisão pedagógica no estágio?
2. Quais são as conceções e práticas dominantes na supervisão de estágio por parte dos supervisores e estagiários?
3. Em que medida é possível construir colaborativamente numa comunidade de prática com os supervisores de estágio um referencial orientador para a supervisão pedagógica do estágio, tendo em conta uma orientação reflexiva da formação profissional?

De modo a responder a estas questões, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

1. caracterizar as conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários;
2. caracterizar as propostas de melhoria para o estágio na percepção dos supervisores de estágio e estagiários;
3. caracterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.

#### **1.4. Importância da investigação**

Nos últimos anos, o governo angolano tem envidado esforços em melhorar o sistema de educação e ensino. Por um lado, pela necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Por outro, para cumprir com alguns dos objetivos a alcançar no âmbito da educação, propostos por organismos internacionais como a UNESCO e a União Africana (UA). Para que isso seja possível, é importante o investimento na formação de um dos principais atores que sustentam a base do sistema educativo, os professores. Assim, dentro do documento Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 - PDN, elaborado pelo Ministério da Economia e do Planeamento, um dos objetivos estabelecidos no quadro da Política de Educação e Ensino Superior é o de “formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino” (MEP, 2018, p. 74). Na mesma senda, já dentro do programa de Formação e Gestão do Pessoal Docente, o mesmo documento determina como um dos objetivos específicos “proporcionar nos cursos de formação inicial de professores as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente” (MEP, 2018, p. 75). A fase, na formação inicial, em que mais se adquire essa qualificação é o estágio, onde os futuros professores são iniciados na prática docente através da realização de um estágio supervisionado.

Assim, este estudo é de grande relevância para a investigação, e prática, principalmente no contexto onde foi realizado, na medida em que contribui para a melhoria dos processos de supervisão de estágio numa instituição vocacionada para a formação de professores dos diversos níveis e subsistemas de ensino do país. Esta melhoria quer-se consequente na qualificação e qualidade dos novos professores para que sejam capazes, quando estiverem no exercício ativo da profissão, de refletirem sobre as suas práticas e ajudarem a construir um sistema educativo nacional robusto e de qualidade.

#### **1.5 Limitações da investigação**

Este estudo foi desenvolvido numa fase de inúmeras incertezas, dada a situação pandémica que se vivia. A primeira limitação está relacionada com a fase de recolha de dados, tendo em conta as medidas de prevenção que tinham sido adotadas pela instituição (divisão dos alunos em dois grupos, cuja assistência às aulas era alternada), fazendo com que a carga horária nos 4.º anos das licenciaturas fosse reduzida e específica por curso. Isto pressupunha uma presença reduzida dos estudantes e supervisores na escola. Assim, houve grande dificuldade em realizar as entrevistas em grupo com os alunos de todos os cursos em simultâneo, razão pela qual o número de participantes de cada um dos grupos de estudantes ficou reduzido a 4 (cada participante representava um curso de licenciatura que

realiza estágio na instituição). Assim, uma das limitações deste estudo foi, sem dúvida o número reduzido de participantes em cada um dos grupos de estudantes entrevistados.

A segunda limitação está relacionada com a forma como se desenvolveu a Comunidade de Prática de supervisores de estágio. Inicialmente estavam previstas 5 sessões presenciais, depois acabaram por se realizar apenas 3 e as outras duas foram realizadas online. A limitação, no entanto, caracterizou-se pelo facto de, nas sessões online, as condições tecnológicas não terem favorecido uma melhor interação entre todos.

A terceira e última limitação está relacionada com as características dos estudos de caso. O facto de os estudos de caso se referirem a determinados contextos, pode ser entendido como limitação do método, na medida em que “fornecem pouca base para a generalização científica” (Yin, 2010, p. 36) dos resultados obtidos. Isso pode ser verificado no presente estudo que explora e descreve os acontecimentos do processo de supervisão pedagógica do estágio numa instituição de formação inicial de professores. Embora o desenvolvimento das atividades supervisivas se assemelhe a outras instituições com as mesmas características de funcionamento, como frisaram Klein e Myers (1999) sobre o princípio da contextualização que norteia o paradigma interpretativo, existem, ainda assim, particularidades essenciais como a dimensão da instituição, o número de supervisores na instituição e o número de estagiários distribuídos para cada um deles, que impossibilitam a generalização dos resultados. Assim, os resultados aqui obtidos são exclusivamente interpretados tendo em conta a realidade da instituição onde foram recolhidos. Apesar disso, uma vez que o contexto foi cuidadosamente descrito, os resultados obtidos serão importantes para inspirar as mudanças de práticas em outras instituições com contextos semelhantes e, simultaneamente, induzir uma reflexão crítica sobre as políticas nacionais de supervisão na formação inicial e contínua de professores.

## **1.6 Organização geral da tese**

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita a contextualização e apresentação da investigação com base na articulação entre a situação problemática do estudo e a breve referência teórica que o sustenta, com foco particular para a formação de professores e supervisão pedagógica. No mesmo capítulo encontram-se definidos os objetivos da investigação e é descrita a importância da investigação e as suas limitações.

O segundo capítulo é dedicado à revisão da literatura, onde predomina uma abordagem sobre os modelos de formação de professores, as potencialidades e desafios da supervisão pedagógica na formação de professores, e as Comunidades de Prática. A abordagem sobre os modelos de formação de

professores aqui referida incide sobre a visão de organizações internacionais e de vários autores que levantam a voz para se debaterem sobre o cenário da qualidade dos sistemas educativos nos diferentes contextos, cujos atores mais visados são os professores e a sua formação. A supervisão pedagógica encontra o seu lugar dentro daquela abordagem, por se traduzir em um processo que visa contribuir para a construção da identidade do futuro professor, utilizando técnicas que permitem não somente a aquisição de competências técnicas, mas, também, da racionalidade reflexiva através da operacionalização dos pilares da educação. A Comunidade de Prática (CoP) surge neste capítulo como espaço privilegiado onde podem ser partilhadas e discutidas as vivências profissionais experienciadas no contexto da supervisão pedagógica na formação de professores, provocando, desse modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes daquele contexto.

No terceiro capítulo é feita uma abordagem sobre a opção metodológica que orienta o estudo, tendo-se optado pelo paradigma qualitativo, com recurso ao estudo de caso. Neste capítulo são ainda caracterizados os participantes, descritos os métodos e técnicas de recolha de dados, a caracterização geral do funcionamento da CoP, e a forma como os dados foram tratados.

No quarto capítulo encontram-se apresentados e discutidos os resultados, destacando-se as conceções e práticas de supervisão dos participantes, a reflexão em torno das dimensões da supervisão pedagógica, bem como os resultados do trabalho na CoP.

O quinto capítulo está reservado à apresentação das principais conclusões do estudo, das implicações do mesmo, bem como das sugestões para exploração de estudos futuros, visando transpor a fronteira das limitações identificadas no presente estudo.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

#### **2.1. Introdução**

Este capítulo é dedicado à abordagem teórica que suporta epistemologicamente este estudo. Primeiro, faz-se uma reflexão sobre as questões de formação de professores na perspectiva de algumas organizações internacionais e sobre os paradigmas de formação de professores. É também feita uma incursão histórica sucinta sobre a formação de professores em Angola. Mais adiante, abordam-se questões sobre a supervisão pedagógica na sua perspectiva mais transformadora e de indagação crítica, como defendido por Vieira e Moreira (2011), e descreve-se brevemente o estado da supervisão na formação inicial de professores em Angola. As comunidades de prática (CoP) juntam-se à discussão, recorrendo, fundamentalmente, aos estudos de Wenger (1998) e à síntese de modelos apresentada por Ruona e Blankenship (2007). Finalmente, são abordadas algumas perspectivas sobre o desenvolvimento profissional docente.

#### **2.2. Modelos de formação de professores**

##### ***2.2.1. Potencialidade e limites de diferentes modelos de formação de professores***

A construção de um sistema educativo de qualidade depende de vários fatores, entre os quais, as políticas educativas traçadas pelos Estados em função do cumprimento de agendas internacionais, dos seus interesses e do resultado da operacionalização dessas políticas na formação dos atores diretos, no caso, os professores, que asseguram as bases da qualidade do sistema.

A preocupação de organizações internacionais como a United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (UNESCO), a European Commission (EC) e a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) na discussão sobre o impacto das políticas educativas na mutação das sociedades, traduz a importância da construção de uma rede educativa capaz de dar respostas adequadas à essas mutações sociais. A construção dessa rede só é possível com melhorias significativas

nas políticas de formação dos professores, que são vistas como “o centro dos esforços do melhoramento das escolas” (OECD, 2005, p. 1).

Na opinião da UNESCO, por meio do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado por Delors e colaboradores (1998), para “melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar (...) a formação... dos professores” (p. 153). Esta é uma clara alusão à valorização da docência como profissão que contribui para a transformação das sociedades por meio da ação educativa. A tônica na formação é acentuada também por Nóvoa (1997), quando argumenta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1997, p. 9).

A colocação dos professores no centro dos esforços do melhoramento das escolas foi um dos primeiros apelos feitos no início do século XXI, apelos que se verificam crescentes para que os Estados revejam as formas como lidam com as abordagens dos sistemas educativos com vista a fazer melhor frente aos desafios do novo milénio (ver, por exemplo, Delors e colaboradores, 1998; European Commission, 2015; OCDE, 2005). Tais apelos, alguns feitos já no século passado, são no sentido de se valorizar, de modo mais incisivo, os investimentos na formação de professores, à escala e às necessidades dos referidos sistemas (European Commission, 2015).

Em 2009, a União Europeia (UE), no âmbito do seu quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação «EF 2020», estabeleceu objetivos a alcançar em matéria de educação e formação. No objetivo estratégico n.º 2, melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação, pode ler-se que é “necessário garantir um ensino de elevada qualidade, proporcionar uma formação inicial dos docentes adequada, um desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e formadores e tornar a carreira docente uma opção atrativa” (UE, 2009, p. 4). No entanto, já Delors e colaboradores (1998) tinham sugerido que,

para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (Delors et al., 1998, p. 153).

As sugestões de Delors e colaboradores continuam sonantes neste século, por vários meios. Por exemplo, a Carta de Uberaba com o título “Em Defesa da Identidade e Profissionalização Docente: Por um Projeto de Estado, Articulado e Sistêmico que Pense a Formação Inicial e Continuada, as Condições de Trabalho, Plano de Carreira e Salário do Professor”, elaborada num encontro realizado pela UFTM em 2013, chamou atenção para o facto de não se poder, nos dias de hoje, enveredar para a profissão

docente por mera vocação, como ainda se ouve em vários contextos, antes, "para ser professor é necessária formação específica, condições de trabalho adequadas, em todos os níveis educativos, além de um plano de carreira e salário compatíveis com a complexidade da função" (UFTM, 2013, para. 3).

No relatório elaborado por Delors e colaboradores e na Carta de Uberaba, está patente um apelo à responsabilidade dos Estados, sinalizando que a garantia de um ensino de elevada qualidade, bem como o seu processo de melhoramento, dependem das suas políticas educativas e do seu nível de interesse com a complexidade das políticas docentes (Tello & Almeida, 2014).

Para cumprir as agendas internacionais no que à educação diz respeito, parece que nenhum Estado quer estar atrás do tempo em relação aos outros. Assim, de modo a auxiliar os Estados a conceberem melhor as políticas docentes e as materializarem adequadamente para se traduzirem nas melhores práticas docentes e no fomento da qualidade da educação, a Comissão Europeia estabeleceu, em 2015, o que considerou de “princípios-chave de ações políticas orientadas para a transformação e modernização da formação de professores” (European Commission, 2015, p. 3), entre os quais destacamos os seguintes:

1. As políticas educativas devem basear-se na compreensão da profissão docente e no desenvolvimento profissional dos professores como um continuum coerente com várias perspetivas interligadas, que incluem as necessidades de aprendizagem dos professores, estruturas de apoio, estruturas de emprego e carreira, níveis de competência e cultura escolar local. (...)
3. Os professores devem ser capazes de desenvolver e manter uma mentalidade e uma abordagem prática baseadas na reflexão e na investigação, e centradas no desenvolvimento profissional contínuo.
4. A Formação Inicial de Professores deve ser considerada como um ponto de partida para este processo contínuo de desenvolvimento profissional. Estabelece as bases para esta mentalidade e esta abordagem.
5. Os líderes escolares e provedores de Desenvolvimento Profissional Contínuo (incluindo provedores de Formação Inicial de Professores) têm papéis-chave a desempenhar na criação de oportunidades e ambientes para o desenvolvimento profissional orientado para a prática e baseado na investigação, que irá reforçar a agência (capacidade de ação) de professores para o ensino e inovação orientados para o aluno.
6. O profissionalismo dos professores, formadores de professores e líderes na educação deve incorporar práticas de colaboração, e uma cultura colaborativa. Ambos devem, portanto, ser promovidos no conteúdo e processo de Formação Inicial de Professores. A liderança das práticas de colaboração deve ser objeto de particular atenção.
7. As escolas e instituições de Formação Inicial de Professores devem ser apoiadas na sua abertura para que possam beneficiar do envolvimento em redes, comunidades de aprendizagem profissional e outras parcerias. As ações políticas devem permitir tais ambientes de aprendizagem colaborativa, com flexibilidade para permitir diferentes contextos. (...). (European Commission, 2015, p. 3).

Nos princípios apresentados é possível perceber-se três situações particulares: em primeiro lugar, a Comissão Europeia considera importante a definição clara de políticas de formação de professores que sejam capazes de responder aos diversos desafios que as sociedades impõem. Em segundo lugar, deve olhar-se para a formação inicial de professores como a base essencial para a aquisição da identidade profissional do professor e de um conjunto de ferramentas que o habilitem a desempenhar a profissão da melhor forma possível. Finalmente, são frequentemente indicadas as formas

de atualização dos saberes docentes na lógica de desenvolvimento contínuo, adotando diferentes estratégias, entre as quais, a constituição de grupos colaborativos que se unam com o intuito de partilhar as experiências das vivências profissionais. Não obstante, no entender da mesma Comissão, para que existam mudanças nos contextos e nas circunstâncias da formação inicial de professores, é necessário ter em conta dois objetivos-chave: melhorar o desenvolvimento das práticas docentes, e atrair para a profissão docente mais candidatos de alta qualidade (European Commission, 2015).

Na senda das políticas de formação de professores, Zeichner (1983), por força de vários debates suscitados sobre o tema, disse existirem quatro paradigmas alternativos para a formação de professores que determinam o tipo de profissional que se quer: tradicional-artesanal, personalista, comportamentalista e orientado para a indagação.

O paradigma tradicional-artesanal apresenta um modelo de formação de professor no qual existe um mestre que ensina e um aprendiz que toma os ensinamentos do mestre como os mais certos, como se de um ofício se tratasse (García, 1999). É um modelo de formação baseado nas competências profissionais do saber-fazer em que se alega que o “estagiário deveria saber imitar os modelos que lhe eram impostos pelo seu orientador, limitando-se a cumprir regras prescritas, não podendo alterar o que estava estipulado *a priori* para a sua formação” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 28). Dito doutro modo, o estagiário deveria ser o fiel imitador do mestre que é o bom professor, que não só demonstra ser o mais experiente, também é considerado como o que melhor aplica as ferramentas didático-pedagógicas nas práticas docentes. Em síntese, a existência de um modelo de professor orientador que inspire o futuro professor é importante, porém, é preciso cuidar para que o seguimento desse modelo de professor não potencie nos formandos o desenvolvimento de uma racionalidade meramente tecnicista.

No paradigma personalista, pretende-se que o formando seja capaz de inferir sobre os objetivos da sua formação e o impacto desta na sua vida pessoal e profissional. Aqui, o formador ou orientador desempenha o papel de facilitador, “ajudando o aluno/formando a compreender-se a si próprio, a conhecer as suas emoções, a envolver-se em novas experiências e a formular os seus próprios objetivos de aprendizagem” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 31). Espera-se, também, que o futuro professor adote uma atitude reflexiva do saber-ser (Mesquita, 2015), valorizando a autodescoberta e a compreensão dos fenómenos educativos ao longo da formação e, posteriormente, durante o exercício da atividade docente. O que se pretende neste paradigma é que “a formação de professores deixe de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, o

tomar consciência de si próprio” (García, 1999, p. 38). É um processo de conhecimento e desenvolvimento pessoal.

O paradigma comportamentalista fundamenta-se no behaviourismo e é sustentado pelo *Competency/Performance-based Teacher Education (C/PBTE)*, concebido nos Estados Unidos da América, em que se espera que o futuro professor adquira conhecimentos e desenvolva competências observáveis e técnicas necessárias para o exercício futuro da profissão, previamente definidas e especificadas (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017; Zeichner, 1983), relegando para outra dimensão a compreensão de si mesmo e da reflexão sobre os objetivos da sua formação, como é defendido pelo paradigma personalista. É notável um contraste entre as racionalidades técnica e reflexiva no processo de formação.

No paradigma orientado para a indagação prioriza-se “o desenvolvimento da investigação e a reflexão sobre a prática” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 32). No processo de aquisição de um conjunto de saberes ligados à profissão, incentiva-se no aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica que o incite ao questionamento sobre as suas ações refletidas nas práticas atuais no processo de formação e nas práticas futuras no exercício da profissão.

A escolha de um dos paradigmas determina a identidade profissional do futuro professor. Assim sendo, o tipo de professor que se pretende para o sistema de ensino depende da política de formação de professores adotada por determinado Estado. Num século onde se debate constantemente a qualidade da educação, resultante, também, da qualidade dos professores, sem descurar os demais paradigmas que funcionam em situações específicas, a adoção de paradigmas como o orientado para a indagação e o personalista torna-se importante, partindo do princípio de que o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e pedagógicas não pode dissociar-se do desenvolvimento pessoal que deve também ocorrer dentro do espectro da formação, num ambiente que promova a reflexão do indivíduo sobre as suas crenças, motivações e expectativas sobre a prática e o futuro na e da profissão.

Aos paradigmas de formação de professores apresentados por Zeichner (1983), acrescem-se quatro das orientações conceptuais que norteiam a formação de professores na perspetiva de Garcia (1999): orientação académica, orientação tecnológica, orientação prática e orientação social-reconstrucionista.

Na orientação académica, a formação de professores é centrada na transmissão e apropriação de saberes científicos específicos relacionados com a disciplina ou disciplinas na qual ou nas quais se especializa o futuro professor. Garcia (1999), baseando-se em trabalhos de Perez Gomez, diz existirem nesta orientação duas abordagens: enciclopédica e compreensiva. A abordagem enciclopédica foca o

conhecimento do conteúdo como sendo o elemento mais importante na formação de professores. Assim, o futuro professor deverá, a par da apropriação do conjunto de informações, conceitos e princípios gerais das disciplinas de especialização, adquirir compreensão sobre os modelos teóricos dessas disciplinas e desenvolver o domínio sobre os mesmos. Entretanto, para um professor, a apropriação de um conjunto de saberes relacionados com as disciplinas de especialização não é suficiente, é preciso, em primeiro lugar, compreendê-los e interpretá-los para depois saber como ensiná-los. É aqui invocada a importância dos saberes da pedagogia e da didática, seja geral ou específica, aludindo, desse modo, à articulação entre os pilares da educação saber e saber-fazer.

A orientação tecnológica (Garcia, 1999), centra a formação de professores na aquisição de competências através de desenvolvimento de programas que potenciam a autoinstrução e que permitem ao futuro professor, de modo individual, adquirir habilidades e conhecimento especializado que o tornem capaz de lidar com diferentes situações futuras que advenham do exercício profissional, recorrendo a ferramentas tecnológicas concebidas para o efeito. Estratégias de ensino-aprendizagem como a da sala de aula invertida, onde está bem presente a utilização de ferramentas tecnológicas, integram a perspectiva de formação de professores numa orientação tecnológica. A situação pandémica atual, protagonizada pela Covid-19, veio reforçar a necessidade de uso constante dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com García (1999), todo o processo de profissionalização ou aquisição de uma identidade profissional requer a experimentação do ofício da profissão em que o indivíduo esteja a ser formado. É dentro dessa perspectiva que a orientação prática assenta o seu fundamento. No processo de aquisição da identidade profissional docente, destaca-se a “aprendizagem pela experiência e pela observação” (García, 1999, p. 39), que inicia o futuro professor na arte e técnica de ensino, partes das características essenciais da profissão. A aquisição de experiência ocorre, fundamentalmente, de duas maneiras: pela observação da prática do formador ou mestre; e pelo exercício prático através da prática pedagógica ou do estágio supervisionado. Nos dois casos, acontece a formação da consciência profissional por força das experiências vivenciadas pelos formandos. Por meio do treinamento, no âmbito da prática pedagógica e/ou do estágio, o formando acentua o desenvolvimento da criatividade e da racionalidade reflexiva resultante da co-construção de experiências em estreita relação com os seus pares e com o formador. Importa salientar que a alusão particular à componente prática da formação não descarta a apropriação de saberes teóricos, o que pressupõe dizer que ambas são indissociáveis, pois “a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (Perrenoud, 2002, p. 23).

Finalmente, García (1999) apresenta a orientação social-reconstrutivista, que reflete sobre a importância de a formação de professores incorporar conteúdos ligados aos conceitos de sociedade, democracia, cultura e poder. Quer-se com isso dizer que é preciso, também, criar no futuro professor a ideia de que a condução dos processos educativos formais não pode ignorar o contexto social dos sujeitos educandos. Assim, como agente transformador social que deve ser e, recorrendo ao paradigma de indagação da formação de professores defendido por Zeichner (1983), devem ser ensinadas ao futuro professor, para além de outras dimensões, as formas de investigar os problemas sociais que incidem diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para além das dimensões da formação de professores sustentadas nos paradigmas e orientações referidas anteriormente, Nóvoa (1987) refere também a dimensão ou domínio ético-deontológico que deve nortear a formação de professores. Para o autor, só com uma definição clara e rigorosa das normas ético-deontológicas da profissão docente é que serão compreendidos e cumpridos os valores nela estabelecidos. Na sua perspetiva, os paradigmas de formação de professores, as orientações conceptuais de formação e a dimensão ético-deontológica da profissão docente, são bases que configuram modelos de formação quer inicial quer contínua de professores.

Um estudo comparativo da formação inicial de professores na Europa, realizado por Caena (2014), sinalizou as seguintes características principais de formação inicial de professores na maior parte dos países europeus: qualificações e percursos - a formação é realizada nas universidades ou, no caso de Portugal, também em Escolas Superiores de Educação, tem uma duração de 4 a 5 anos e é maioritariamente ao nível de mestrado. Quanto à estrutura, existem dois modelos: modelo integral de formação inicial de professores – integra componentes gerais de conteúdos do curso que inclui, por exemplo, disciplinas e estudos sobre educação, e componentes profissionais, com enfoque específico no ensino, incluindo a prática pedagógica e o estágio supervisionado. Os componentes gerais e profissionais são lecionados desde o início do programa de formação. É um modelo desenhado para a formação de professores que atuem ao nível de educação enquadrada na classificação 0-1 do ISCED<sup>2</sup>, isto é, educação fundamental (do ensino pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico). O segundo modelo é o modelo sequencial, que fornece os componentes profissionais após os gerais. É oferecido principalmente aos professores do ensino secundário superior, geralmente após um curso de graduação específico de uma disciplina.

---

<sup>2</sup> ISCED é a sigla em inglês da Classificação Internacional Normalizada da Educação desenvolvida pela UNESCO.

O estudo de Caena (2014), sinaliza também que o peso dos componentes profissionais no programa de formação inicial de professores é geralmente mais elevado para professores dos níveis mais baixos. O que se pode depreender é que, embora não tenha sido clarificado o porquê dessa distribuição, isso denota a importância que se atribui no processo de aquisição da identidade profissional docente à dimensão do saber na profissão docente e às demais dimensões, nomeadamente, o saber-fazer e agir.

À luz das orientações apresentadas por Garcia (1999), parece que o primeiro modelo apontado por Caena (2014) está enquadrado na orientação prática da formação de professores, por atribuir maior peso nos componentes profissionais do programa de formação. Por sua vez, o segundo modelo parece estar associado à abordagem enciclopédica da orientação académica que favorece os conteúdos gerais em primeiro lugar, para numa outra fase incorporar componentes profissionais. Importa referir que na maior parte dos países europeus, as instituições de ensino superior possuem autonomia na determinação curricular. Apesar disso, o estudo também aponta que os cursos de formação de professores são caracterizados pelos seguintes saberes curriculares principais: alfabetização e numeracia, TIC para ensino e aprendizagem, avaliação e diversidade, e a investigação. São saberes integrados nos paradigmas e orientações da formação de professores já mencionados acima.

Um outro estudo comparativo, sobre formação e o desenvolvimento profissional na perceção do professor do Brasil e de Portugal, realizado por Nascimento, Magalhães e Morais (2017) concluiu que na formação inicial de professores para o ensino básico, no Brasil, observa-se maior predominância curricular nas dimensões pedagógica e didática, em detrimento das dimensões científica e tecnológica. Já no caso de Portugal, há maior valorização das dimensões pedagógica e científica, em detrimento da tecnológica e didática. Neste último caso, verifica-se um contraste com aquilo que é apresentado no estudo de Caena (2014).

Partindo do pressuposto que “a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída” (Esteves, 2015, p. 156), é importante a constante promoção de ações formativas que incitem no professor a atualização contínua dos seus saberes, com impacto na sua prática docente.

### ***2.2.2. Formação inicial e contínua de professores no contexto angolano***

De acordo com Santos (1998), “durante quase todo o período da dominação portuguesa, Angola careceu de estabelecimentos de ensino que formassem pessoal docente” (p. 635). O autor ainda refere que embora os primeiros estabelecimentos de formação docente, as chamadas Escolas do Magistério Rudimentar, tenham entrado em funcionamento na década de 40 do século XIX, as escolas oficiais de

Magistério Primário surgiram na década de 60 desse mesmo século, isto é, em 11 de maio de 1962 em Silva Porto - atual Cuito, província do Bié - e a outra em Malanje - esta última foi transferida para Luanda no ano seguinte. Ainda nessa mesma década foram criadas as Escolas de Habilitação de Professores de Posto, cujo objetivo era o de formar professores que atuassem no meio rural. O objetivo do último grupo de escolas é semelhante ao das que atualmente existem, as chamadas Escolas de Professores do Futuro, tuteladas pela Organização Não Governamental ADPP<sup>3</sup>.

Após conquistar a independência, em novembro de 1975, Angola entrou na fase de afirmação como Estado soberano. Nessa altura, foi necessário reorganizar a sua estrutura política e de administração pública. No domínio da administração pública, uma das estruturas reorganizadas foi a do sistema educativo. Em 1977 foram traçadas estratégias educativas, implementadas em 1978, fundamentadas nos seguintes princípios (INIDE, 2013): igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis; e aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Dentro do processo de construção do Estado-nação, soberano, autónomo, com o perfil identitário próprio, através da expansão da escolarização de massas (Azevedo, 2007) que se tinha desencadeado, esses princípios vieram anular a segregação que existia no período colonial em que a escolarização não era para todos, sendo apenas garantida a um grupo bastante reduzido, e abriu-se a porta para a formação contínua de professores, tendo em conta os desafios que se avizinhavam.

Nos anos subsequentes, com vista ao cumprimento das estratégias educativas traçadas e para dar resposta aos princípios estabelecidos, Zau (2005) refere que a estrutura da formação de professores foi dividida em duas vertentes: a primeira vertente era a de Formação Regular e a segunda a de Formação Não-Regular. A vertente de Formação Regular, que tinha como objetivo a formação de professores para os diferentes níveis de ensino, estava dividida em duas estruturas institucionais. A primeira estrutura era formada pelos Institutos Normais de Educação (INE), depois designados por Institutos Médios Normais (IMN). O objetivo dessas instituições foi o de formar professores para o exercício da atividade docente no Ensino de Base, na época, dividido em três níveis: I nível (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes), II nível (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes) e III nível (7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> classes). Nessas instituições de nível médio formavam-se também os educadores de infância para as instituições de educação pré-escolar. A segunda estrutura da vertente de Formação Regular era composta pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), que

---

<sup>3</sup> ADPP é uma Organização Não Governamental angolana que iniciou as suas atividades em 1986 e foi registada oficialmente no Ministério da Justiça em 1992. Atua em várias frentes, com o destaque para a formação de professores que venham privilegiar a sua atividade docente nas zonas rurais.

tinham a responsabilidade de formar professores para os Institutos Médios Normais nas mais variadas áreas do conhecimento.

Dada a “carência de políticas educativas originais, por falta de capital humano capaz de arquitetá-las, e um índice elevado de professores não qualificados” (Ngaba, 2017, p. 115), e dentro do compromisso com a escolarização de massas (Azevedo, 2007) assumido por Angola no período pós-colonial, a vertente de Formação Não-Regular surgiu com o intuito de minimizar as insuficiências apontadas, contando com 3 cursos para a formação de professores: Cursos de Formação Acelerada, Cursos de Superação Permanente e Cursos de Requalificação. Os Cursos de Formação Acelerada foram concebidos para responder às necessidades registadas no domínio da carência de docentes no I nível do Ensino de Base. Os candidatos à frequência dos cursos tinham de ter concluído no mínimo a 4.<sup>a</sup> classe, e os formados nesses cursos, os considerados agentes de ensino, tinham a responsabilidade de auxiliar na maximização da cobertura docente nas diversas localidades do país. Os Cursos de Superação Permanente, bem como de Requalificação, mais orientados para a formação contínua, foram concebidos, em primeiro lugar, para elevar o nível académico de alguns docentes e agentes de ensino e, em segundo lugar, para elevar o nível de competências pedagógicas e profissionais dos professores. Eram cursos realizados em serviço.

Com o passar do tempo, e, tendo em conta a necessidade de adequação do sistema de educação e ensino aos novos desafios, surgiram vários dispositivos legais com a finalidade de regular o sistema. Nos dias de hoje, em Angola, como já foi referido no capítulo I, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16 de 7 de outubro (Angola, 2016), no seu artigo 45.º, estrutura o Subsistema de Formação de Professores em dois níveis: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico. O Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro, sobre o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Angola, 2018b), no seu ponto 14.2, organiza a estrutura curricular dos cursos de formação de professores em dois modelos: integral e sequencial.

No modelo integral, a aquisição da identidade profissional docente é assegurada ao longo da formação inicial de professores nos dois níveis: ensino secundário pedagógico e ensino superior pedagógico.

No ensino secundário pedagógico, como fez saber o Ministério da Educação (MED, 2019), a estrutura curricular do curso de formação de professores para o ensino pré-escolar e ensino primário integra três áreas: formação geral, que contempla as áreas disciplinares ministradas no pré-escolar e no ensino primário; formação específica, que integra os saberes das ciências da educação, necessários para o exercício da atividade docente; e formação profissional, que proporciona aos futuros professores a

vivência prática da atividade docente, por meio de práticas pedagógicas de estágio. Para a formação de professores do I ciclo do ensino secundário (7.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> Classes), em disciplinas específicas, além das três áreas referidas, cada uma obedecendo a especificidade do curso, integra também a formação facultativa que, em princípio, ocupa-se das metodologias de ensino do empreendedorismo.

A Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, estabelece no n.º 3, do seu artigo 47.º, que a formação contínua dos professores formados no âmbito do ensino secundário pedagógico é assegurada pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições autorizadas para o efeito. A constatação é de que as formações contínuas se têm realizado em locais disponíveis, sem que necessariamente sejam nos centros de formação. Atualmente, existe em Angola o Programa Aprendizagem para Todos (PAT), financiado pelo Banco Mundial (BM), que tem realizado ações de formação contínua de professores que atuam no ensino geral.

No caso do ensino superior pedagógico, a alínea c), do n.º 16, do Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto, Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior (Angola, 2018a), estabelece que o plano curricular dos cursos de licenciaturas organiza-se em: ciclo básico (os dois primeiros ou três primeiros anos do curso, consoante a área de estudo), que integra unidades curriculares fundamentais ou básicas imprescindíveis para a realização do curso; ciclo de especialidade (inserido nos anos terminais do curso), composto por unidades curriculares orientadas para a concretização específica do perfil do curso; e o ciclo pré-profissional que inicia o formando na prática profissional por meio de práticas e estágio. As unidades curriculares referidas inserem-se, de acordo com a alínea d) do mesmo diploma legal, numa estrutura de plano curricular que inclui uma componente de formação específica e uma componente formação transversal.

Pode verificar-se no Ensino Superior Pedagógico que a formação inicial é organizada em dois ciclos, um básico e outro de especialidade. Embora em fase de reformulação, pode dar-se o exemplo do curso de Ensino da Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que integra no primeiro ciclo conhecimentos da formação geral realizada no 1.º e 2.º anos do curso, e segundo ciclo orientado para a profissionalização, pois entre as unidades curriculares encontram-se integradas as metodologias de ensino de diferentes disciplinas e a unidade curricular Prática Pedagógica I, realizada no 3.º ano, e Prática Pedagógica II, que configura o estágio supervisionado, realizado no 4.º ano. Neste ciclo aprofundam-se também os conhecimentos específicos do curso.

O n.º 6, do artigo 50.º, da Lei 17/16, de 7 de outubro, estabelece que a formação contínua ao nível de ensino superior pedagógico é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para esse nível de ensino ou por outras instituições autorizadas para o efeito. Verifica-se

que cada uma das IES organiza ações de formação contínua para o corpo docente, tendo em conta as suas necessidades.

No modelo sequencial de formação, a identidade profissional docente é adquirida com a frequência de cursos de agregação pedagógica, tendo em atenção os n.ºs 2 e 3, do objetivo específico A.1, do referido Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro, e os seguintes termos: no ensino secundário pedagógico - cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica a realizar pelas Escolas de Magistério, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinado a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário, tal como estabelecido no n.º 2, do artigo 47.º, da Lei 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino; no ensino superior pedagógico - curso de pós-graduação, não conferente de grau académico, sob a forma de agregação pedagógica outorgando o diploma de especialização, de acordo com o n.º 4, do artigo 51.º, da Lei 32/20, de 12 de agosto, lei que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2020).

### **2.3. Potencialidade e desafios da supervisão pedagógica na formação de professores**

#### ***2.3.1. Finalidades da supervisão e o perfil do supervisor pedagógico***

Para Alarcão e Tavares (2003), o objetivo da supervisão é o de promover o desenvolvimento profissional do futuro professor, que deve ser iniciado a partir da construção da sua identidade profissional durante a formação inicial, e continuado ao longo do exercício da atividade docente. Assim, o desenvolvimento profissional caracteriza-se como um processo de transformação e emancipação estreitamente ligado à reflexão individual e coletiva dos professores e estagiários, e à melhoria do ensino (Trillo et al., 2017; Vieira & Moreira, 2011) e tem como base uma pedagogia da autonomia, “fundada na ética e no respeito à dignidade” (Freire, 2002, p. 7), e é entendida como a base para que o professor ou o estagiário se possa desenvolver como “pessoa autodeterminada, socialmente responsável e criticamente consciente participante em (e não só) ambientes educativos, no âmbito de uma visão da educação como empoderamento (inter) pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1). Vieira (2020) apresenta três interpretações diferentes da autonomia do professor:

(1) liberdade profissional ou controlo sobre a atividade profissional; (2) a capacidade de assumir o controlo sobre como ensinar e desenvolvimento profissional; e (3) a autonomia do professor e do aluno como fenómenos interligados desenvolvendo-se simultaneamente no âmbito da coconstrução, pedagogias democráticas. (p. 145).

As duas últimas interpretações encerram a natureza das práticas supervisivas do estágio (Vieira, 2009), num modelo de supervisão pedagógica em que o professor e o estagiário não devem ser vistos

como sujeitos isolados do processo, cuja relação seja hierarquicamente estabelecida, mas sim unidos em torno de um mesmo objetivo de ensino-aprendizagem, assente na interação colaborativa, partilha de experiências, coconstrução de saberes, emancipação pessoal e profissional e reflexão crítica sobre a formação e o futuro da profissão. Nesta perspectiva, ficam nulas as figuras de um sujeito que debita saberes, o professor, e o outro a quem são debitados os saberes, o estagiário, quebrando, desse modo, o modelo de supervisão artesanal, da transmissão e da imitação do mestre.

A pretensão de uma prática de supervisão pedagógica do estágio consolidada numa pedagogia para a autonomia, que transforma e emancipa os seus atores, requer observância de alguns princípios que orientam a formação de professores. Korthagen, Loughran e Russell (2006) apontam sete princípios fundamentais que devem nortear a mudança de práticas na formação dos futuros professores:

(1) Aprender sobre o ensino envolve continuamente exigências conflituosas e competitivas; (2) Aprender sobre o ensino requer uma visão do conhecimento como um assunto a ser criado e não como um assunto criado; (3) Aprender sobre o ensino exige uma mudança de foco do currículo para o aluno; (4) A aprendizagem sobre o ensino é aprimorada através da investigação dos professores (alunos); (5) Aprender sobre o ensino requer uma ênfase naqueles que aprendem a ensinar a trabalhar estreitamente com os seus pares; (6) Aprender sobre o ensino requer relações significativas entre escolas, universidades e futuros professores; (7) A aprendizagem sobre o ensino é aprimorada quando as abordagens do ensino e aprendizagem defendidos no programa são modeladas por professores educadores nas suas próprias práticas. (Korthagen et al., 2006, pp. 1025–1036).

O primeiro princípio remete para a reflexão sobre as práticas de supervisão já distanciadas no tempo, onde estão presentes o reforço de injustiças e a manutenção do status quo, como diriam Vieira e Moreira (2011). O segundo e o quarto princípios apontam para as mudanças verificadas na contemporaneidade do exercício da profissão docente e confrontam os professores com a necessidade de se potencializarem, reinventarem a si mesmos enquanto profissionais e reinventarem as suas práticas pedagógicas (Thurler, 2002), de modo a fazerem face aos novos desafios. O terceiro, o quinto e o sexto princípios colocam a tónica da sua abordagem nas políticas de formação, sugerindo que devem colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, fomentando a sua autonomia e aquisição de novas experiências (O'Neill & McMahon, 2005). O último princípio encerra a sua abordagem no papel e na influência que as experiências dos professores exercem sobre os programas de formação dos futuros professores. Esses princípios, articulados, traduzem os problemas atuais vivenciados em muitos contextos de supervisão na formação inicial de professores e apontam direções futuras que devem ser seguidas para a mudança das práticas educativas, mediante transformação do desenvolvimento profissional e da valorização da autonomia dos professores formadores e dos futuros professores. Assim, apregoa-se uma supervisão assente nesses princípios e que direcione os atores para a “indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 10).

Em alguns contextos, onde o acompanhamento das práticas de estágio não é regulado, é notável a indefinição de papéis que os professores e os alunos desempenham ao longo do processo do estágio. Isso propicia que professores, cumprindo apenas com as suas ações rotineiras, se cinjam em “orientar os alunos no processo de se tornarem professores, orientando-os para a escola, bem como para a cultura dos professores” (Waite, 1995, p. 25). A indefinição de papéis e a alusão ao modelo de imitação artesanal pode motivar a existência de situações problemáticas que podem ser observadas ao longo do processo supervisivo (Sergiovanni, 1985), na medida em que é perpetuado o distanciamento entre o professor acompanhante supervisor e o estagiário. Para contrapor essa indefinição de papéis e promover uma ação supervisiva assente numa racionalidade reflexiva de coconstrução de experiências da prática do estágio, Vieira e Moreira (2011) propõem uma síntese de ações que devem ser desenvolvidas por cada um dos intervenientes.

Como se pode ver no Quadro 2, a pedagogia para a autonomia, que incorpora a transformação e a emancipação dos sujeitos, ganha o seu espaço de realização através da adoção de uma atitude de reflexão sobre a ação, regulação e coconstrução de experiências de aprendizagem e interação colaborativa (Alarcão, 2014; Vieira & Moreira, 2011) de todos os intervenientes do processo supervisivo.

**Quadro 02. Papéis dos intervenientes**

Papéis do Aluno	Papéis do Professor
<p>1. Reflexão (sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem) - consciencialização do conteúdo relativa a dimensões do conteúdo da disciplina; Consciencialização processual relativa a processos de aprendizagem da disciplina: sentido de autocontrolo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias e tarefas de aprendizagem, processo didático...</p> <p>2. Experimentação (de estratégias de aprendizagem) - descobrir e experimentar estratégias na aula; usar estratégias fora da aula; explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p> <p>3. Regulação (de experiências de aprendizagem) - regular/avaliar atitudes, representações, crenças, conhecimento e capacidade estratégicos, resultados e progressos da aprendizagem; identificar problemas e necessidades de aprendizagem; fazer planos de aprendizagem; avaliar o processo didático e o seu contexto</p> <p>4. Negociação (coconstrução de experiências de aprendizagem) - trabalhar em colaboração com os pares trabalhar em colaboração com o professor; tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a disciplina e o seu papel no currículo</li> <li>- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia</li> <li>- Conceber o ensino da disciplina como uma atividade indagatória e exploratória</li> <li>- Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares</li> <li>- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)</li> <li>- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos</li> <li>- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista</li> <li>- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a coconstrução de sentidos</li> <li>- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por exemplo, através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)</li> <li>- Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem</li> </ul>

**Fonte:** Vieira & Moreira, 2011, p. 13.

É importante destacar que nessa abordagem pedagógica não existem sujeitos passivos, o que quer dizer que tanto o professor supervisor quanto o estagiário desempenham papéis ativos no processo. Assim, uma nova relação pedagógica estabelece-se, onde o professor ajuda o aluno a “envolver-se em novas experiências e a formular os seus próprios objetivos de aprendizagem” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 31).

Estabelecidos os princípios a observar e definidos os papéis dos intervenientes, surge a necessidade de se definirem estratégias adequadas para se garantir um processo de supervisão promotora de uma racionalidade reflexiva e transformadora.

Em vários contextos, o processo de acompanhamento de estágios é limitado numa única estratégia de supervisão, isto é, observação de aulas práticas ministradas pelos estagiários nas Escolas de Aplicação<sup>4</sup>. Este é o caso do contexto em que se desenvolve esta investigação. Na maioria das circunstâncias, o ato de observação limita-se à identificação de erros cometidos pelo estagiário, nomeadamente o incumprimento de procedimentos didáticos e a gestão do tempo da aula, reduzindo a prática pedagógica do estágio a uma cultura técnica do saber-fazer e à avaliação do desempenho, em detrimento de uma cultura reflexiva do saber ser e agir do docente (Flores, 2017; Hall & McGinity, 2015; Mesquita, 2015; Mesquita & Roldão, 2017; Reis, 2011).

Como Zeichner (1983) sugere, o processo de formação de professores não pode ser reduzido a ensinar alguém como ensinar, mas deve implicar ensinar esse mesmo sujeito a tornar-se num profissional que reflita sobre a sua prática e sobre o futuro da profissão. Contrariamente a esta redução do ato superviso à observação, tornada tecnicista, advoga-se a utilização de estratégias reflexivas de supervisão na formação professores que promovam a reflexividade dos intervenientes, nomeadamente a observação formativa/reflexiva e as narrativas profissionais que incluem o diário reflexivo e o portefólio de ensino (Amaral et al., 1996; J. Moreira, 2010; M. A. Moreira, 2011, 2015; Ribeiro, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

Das estratégias enunciadas, a observação assume o papel central / privilegiado, em torno da qual gravitam as narrativas profissionais (M. A. Cohen, 2017; Vieira & Moreira, 2011), como se pode verificar na Figura 2. Entre as suas finalidades, destaca-se a de “proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações das diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades” (Reis, 2011, p. 12) desenvolvidas ao longo do estágio na formação inicial de professores.

---

<sup>4</sup> As escolas de aplicação são aquelas onde os estagiários ministram as aulas sob supervisão do professor supervisor e observação do professor responsável pela disciplina em que se observa a aula.

**Figura 02.** *Papel central/privilegiado da observação como estratégia de supervisão reflexiva*



Reis (2011) apresenta dois tipos de observação: informal e formal. O primeiro tipo de observação tem a sua centralidade no acompanhamento do exercício profissional do professor através de visitas de curta duração. O segundo, orientado fundamentalmente para a formação inicial, mais precisamente no acompanhamento da prática do estágio, estrutura-se em sequência de três fases: pré-observação, observação e pós-observação (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

Na pré-observação prepara-se o instrumento / grelha de observação e são discutidos os pormenores sobre os aspetos a observar e os critérios de avaliação dos resultados da observação. Nesta fase, aprimora-se, igualmente, o ambiente de interação colaborativa de modo a quebrar a barreira hierárquica entre o supervisor e o estagiário (Reis, 2011). É na fase de observação que ocorre a recolha de informações confrontadas com os tópicos criados previamente e articulados com os objetivos estabelecidos na grelha de observação (Reis, 2011). Na pós-observação ocorre a discussão dos resultados da observação, abrindo espaço para a dialogicidade, indagação crítica e fornecimento de feedback construtivo, e promove-se a reflexão sobre os aspetos positivos e a melhorar (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

Vieira e Moreira (2011) sinalizam um conjunto de princípios que apelam para a utilização da observação como estratégia de supervisão orientada para a promoção da reflexão crítica, transformação, emancipação e desenvolvimento profissional dos intervenientes. Abaixo apresentamos alguns desses princípios:

- A observação é fortemente condicionada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas;
- Os objetivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância; o modo como se observa não é independente do objeto da observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos parcialmente, os parâmetros de observação mobilizados, o que releva as dimensões didática e focalizada da observação; (...)
- 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. (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

Olhando para os dois últimos princípios, importa referir que, em alguns contextos, onde a supervisão continua arraigada no modelo artesanal da imitação do mestre, cuja figura do supervisor é de um metodólogo e a do formando de um discípulo fiel imitador a quem são debitados os saberes (Alarcão & Tavares, 2003; Freire, 1987), a negociação não é fácil, ou é, simplesmente, inexistente.

É por meio da observação que emanam as narrativas profissionais. Considerando que o “ato de escrita *seja* um encontro conosco e com o mundo que nos cerca” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 104), na medida em que transmitimos aos demais aquilo que refletimos, as narrativas têm um espaço privilegiado no processo de construção de uma racionalidade reflexiva e promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e estagiários. Assim, a utilização das narrativas profissionais em supervisão “pode contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os seus estagiários a registarem as suas práticas, a refletirem sobre elas e até a partilharem esses registos” (Amaral et al., 1996, p. 106) com os seus pares.

Inserido nas narrativas profissionais, o diário reflexivo “constitui-se como estratégia supervisiva de desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos” (M. A. Cohen, 2017, p. 38), que potencia, no nosso entender, a indução ao autoconceito sobre a prática pedagógica, a coconstrução de experiências e serve de estímulo para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

Por intermédio do diário reflexivo, o estagiário “ganha voz e autoridade” (Vieira & Moreira, 2011, p. 42) para expressar as suas angústias, insucessos, inseguranças e sucessos em relação à prática pedagógica, enfrentando-as de forma destemida, procurando, desse modo, vencê-las com auxílio dos seus pares.

Para que o estagiário seja capaz de expressar-se livremente e de maneira eficaz, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) propõem que os supervisores desempenhem os seguintes papéis:

1. Ajudar os estagiários a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-os cada vez mais autónomos nessa redação;
2. Ajudar à análise das mesmas, de modo que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de atuação e encontrar os problemas que necessitem de remediação;
3. Criar um clima que permita que as narrativas sejam partilhadas, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativos para todos os intervenientes. (Amaral et al., 1996, p. 107).

Deve ser dada uma atenção particular ao terceiro papel a ser desempenhado, pois se não for garantido um ambiente que propicie o respeito pela reflexão apresentada pelos pares, será instalado um clima de inibição entre os estagiários, colocando em causa o sucesso da interação colaborativa e da coconstrução de experiências.

O portefólio de ensino é outro instrumento propiciador do desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, desde que concebido para permitir a reflexão sobre a prática pedagógica no presente e orientar as direções futuras. Alarcão e Tavares (2003) definem o portefólio como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 105). O conjunto de documentação referido não pode, de modo algum, ser comparado a um simples dossiê que serve de arquivo de documentos sem uso, pelo facto de se tratar de registos de experiências vivenciadas no percurso da construção da identidade e da cultura profissional, orientando o seu construtor para direções futuras de melhoria das suas práticas.

A articulação dessas estratégias / instrumentos estimula o cultivo de uma prática de supervisão assente numa abordagem reflexiva da formação de professores e impulsiona o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, à medida que cada um desenvolva “processos de reflexão singulares *para, na e sobre* a ação, tanto na dimensão pessoal como profissional” (J. Moreira, 2010, p. 31).

Em síntese, a adoção de estratégias reflexivas de supervisão implica a escolha de métodos de avaliação do processo que estejam alinhados com o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva. De contrário, não podem existir mudanças nas práticas. Uma avaliação centrada unicamente no saber-fazer, reduzida às competências técnicas, é uma avaliação condenada a perpetuar as injustiças. Desse modo, é importante que, no início do processo supervisivo, sejam claramente definidos os critérios de avaliação. A democraticidade na definição dos critérios de avaliação é uma aliada fundamental para se garantir que os objetivos a alcançar com os resultados da avaliação tenham significado de transformação, desenvolvimento e emancipação dos intervenientes.

Assim, fazem parte do perfil do supervisor, como já foi evidenciado no capítulo I: a qualidade de ser professor, a experiência no ensino, autorreflexão, promoção de reflexão, perspicácia, inteligência, capacidade de criar ambientes motivados, o saber ouvir (Vieira, 1993), a interação assente numa boa comunicação interpessoal (Reis, 2011) e, conseqüente, colaboração entre o supervisor e o supervisionado.

### ***2.3.2. Supervisão pedagógica na formação inicial de professores em Angola***

Em Angola, embora se verifique insuficiências na abordagem sobre supervisão pedagógica, o que pode ser considerado um tema pouco discutido, observa-se que a ação supervisiva ocorre na formação inicial através da realização de práticas pedagógicas e estágio na formação de professores, tanto no ensino secundário pedagógico quanto no ensino superior pedagógico.

No ensino secundário pedagógico, no curso de formação de professores para o ensino primário, por exemplo, existe na 13.<sup>a</sup> Classe (último ano) a disciplina de Estágios e Seminários com um total de 20 horas semanais, destinada a iniciar os formandos na atividade docente em Escolas de Aplicação. Para os cursos que formam professores em disciplinas de especialidade, existe a disciplina Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos, com 12 horas de estágio. Embora não seja clara a disparidade de horas destinadas para o estágio, deduz-se que seja pelo facto de, no ensino primário, cuja lecionação é em regime de monodocência, existir um número maior de disciplinas para lecionar pelos formandos, contra as duas disciplinas de especialidade de outros cursos de formação de professores.

No ensino secundário pedagógico, a supervisão da prática pedagógica é feita por professores supervisores que acompanham os formandos nas Escolas de Aplicação, em coordenação com professores tutores das referidas escolas. No ensino superior pedagógico a ação supervisiva não difere muito da praticada no ensino secundário pedagógico. Em ambos os casos são vários os desafios que os supervisores, estagiários e os tutores enfrentam. Alguns estudos apontam esses desafios.

O estudo realizado por Monteiro (2019) numa escola de ensino secundário pedagógico, identificou “problemas relativos às condições das escolas, à formação prévia dos estagiários e às suas competências e investimento no estágio, à formação dos supervisores e às suas práticas supervisivas” (p. 169). Quintas (2019) também desenvolveu um estudo no ensino superior pedagógico e verificou que “há ausência de relatos sobre as funções, papéis e responsabilidades do estagiário e do professor da turma, bem como falta a clarificação do perfil do supervisor e o modo como a supervisão deve ser concretizada” (157). Estes estudos indicam o longo caminho que tem de ser percorrido para que a supervisão pedagógica tenha espaço privilegiado e faça parte das agendas das instituições angolanas de formação de professores. Esse caminho pode ser iniciado com a regulamentação da ação de supervisão na formação inicial.

## **2.4. Comunidades de prática e desenvolvimento profissional**

### ***2.4.1. Características das Comunidades de Prática***

O processo de desenvolvimento profissional do professor inclui a sua inserção num ambiente colaborativo que permita a coconstrução de experiências através da partilha, com os outros professores, de situações decorrentes das práticas docentes. Assim, a criação de um ambiente colaborativo profissional que favoreça a congregação desses professores e privilegie a referida coconstrução de experiências torna-se necessária. Entre os ambientes colaborativos que se podem constituir para o

alcançe desse desiderato destacamos as Comunidades de Prática (CoP). Esta secção é reservada à reflexão sobre essas comunidades e ao seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Uma primeira ideia sobre as Comunidades de Prática (CoP) é de que surgem naturalmente por conta das constantes interações que todo o ser humano está sujeito a ter, interações essas que resultam em partilha de emoções e experiências diárias, seja em contexto profissional ou familiar (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002).

Para Cambridge, Kaplan e Suter (2005), "uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que partilha uma preocupação comum, um conjunto de problemas, ou interesse num tópico e que se junta para alcançar objetivos individuais e do grupo" (p. 1). O foco desse grupo reside na "partilha de boas práticas e na criação de conhecimento novo para promover um domínio 'específico' da prática profissional" (Cambridge et al., 2005, p. 1).

No contexto profissional, as CoP são constituídas por grupos de pessoas que partilham preocupações, ideias, conhecimento, competências e experiências de práticas, num ambiente de aprendizagem colaborativa, interativa e criativa, com a finalidade de aprenderem uns com os outros e alcançarem interesses comuns (Bouchamma & Michaud, 2014; Feldman, 2020; Imbernón et al., 2020; Wenger et al., 2002).

As mudanças constantemente sentidas no contexto educativo, exigem dos seus atores, em particular os professores, uma grande capacidade de reinvenção pessoal e profissional de modo a responderem de maneira eficaz aos impactos dessas mudanças. Uma das melhores formas para se garantir a possibilidade dessa reinvenção é a partilha de experiências das suas vivências profissionais com os seus pares. Nessa perspetiva, as CoP podem constituir-se num importante espaço para se realizar a referida partilha pois, estruturalmente, são orientadas por um conjunto de princípios que as caracterizam, nomeadamente: "uma missão; uma visão; valores partilhados; interesses e objetivos comuns; a necessidade e o desejo de partilhar preocupações, experiências, métodos e práticas bem-sucedidas; colaboração e compromisso dentro do grupo; e ação, orientação e experimentação" (Bouchamma & Michaud, 2014, p. 63).

Os princípios que caracterizam as CoP evidenciam, por um lado, que as mesmas são uma plataforma importante para a congregação de professores que desempenham papéis de supervisores, num ambiente verdadeiramente colaborativo e promotor de coconstrução de experiências entre os mesmos, pelo facto de o funcionamento das CoP basear-se na "comunicação e reflexão sobre experiências práticas vivenciadas pelos participantes" (Imbernón et al., 2020, p. 169). Por outro lado, as CoP capacitam os seus membros para serem capazes de "aprender, interagir (...), partilhar recursos,

habilidades, valores, e conhecimento dentro da comunidade” (Davis & Coryell, 2020, p. 20), num “ambiente ‘seguro’ e apoiado” (Caena, 2014, p. 1) por cada um dos integrantes da referida comunidade.

Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), tomando o exemplo de um bairro, postulam que nem toda a comunidade deve ser considerada uma comunidade de prática. Assim, para que uma comunidade seja de prática tem de possuir as três características cruciais seguintes:

1. **O domínio:** Uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma rede de ligações entre pessoas. Tem uma identidade definida por um domínio de interesse comum. A adesão implica, portanto, um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros das outras pessoas;
2. **A comunidade:** Ao prosseguirem o seu interesse no seu domínio, os membros participam em atividades e discussões conjuntas, ajudam-se mutuamente, e partilham informações. Constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros; preocupam-se com a sua posição uns com os outros. (...);
3. **A prática:** Uma comunidade de prática não é apenas uma comunidade de interesse - pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo. Os membros de uma comunidade de prática são praticantes. Desenvolvem um repertório partilhado de recursos: experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes - em suma, uma prática partilhada. Isto requer tempo e interação sustentada. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, p. 2).

Partindo do princípio de que as CoP construídas no âmbito da profissionalidade docente "valorizam os conhecimentos práticos dos professores, adquiridos através da experiência na sala de aula, e a disponibilização de espaço e tempo para refletir sobre estas experiências com outros professores" (Damjanovic & Blank, 2018, p. 567), a identidade definida por um domínio de interesse comum, a participação dos membros da comunidade em atividades e discussões conjuntas, e o facto de os referidos membros realmente se envolverem em práticas colaborativas, transforma a CoP num lugar privilegiado de reinvenção pessoal e de emancipação profissional dos seus integrantes.

Serrat (2017) considera as características apresentadas por Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) como elementos 'únicos' de identidade e distinção de uma CoP em comparação com outras comunidades. Assim, para o mesmo autor, "o *domínio* define a área de investigação partilhada. A *comunidade* compreende as relações entre membros e o sentido de pertença. A *prática* é o corpo de conhecimentos, métodos, histórias, casos, ferramentas e documentos" (Serrat, 2017, p. 581) de suporte nas interações.

Pode-se assim depreender que a precisa ou imprecisa definição do *domínio* da CoP pode motivar ou desmotivar a adesão ao grupo. Ao mesmo tempo, a criação de um ambiente que anule eventual hierarquização acentuada entre os pares vai permitir que cada um encontre um espaço privilegiado no seio da comunidade, partilhe as vivências profissionais sem receio de ser censurado ou julgado, pois é isso que se pretende que a CoP seja: um espaço de partilha de experiências e de busca de soluções individuais e coletivas através da colaboração entre os pares. Finalmente, no sentido da prática, as

experiências não podem ser vistas como sendo boas ou más, devem ser vistas apenas como experiências situacionais que resultam das vivências profissionais dos membros e que, portanto, devem ser respeitadas e refletidas, e não julgadas ou censuradas.

Às características enunciadas por Serrat (2017) e Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), Bouchamma e Michaud (2014, p. 65) acrescentam o *significado* e a *identidade*. Para esses autores, o significado tem a ver com o que os participantes perspetivam sobre a aprendizagem como experiência ou a capacidade de estar em contacto com a vida e o mundo de forma significativa; por sua vez, a identidade está relacionada com a consciencialização do aprender.

Procurando uma compreensão mais profunda das CoP, Serrat (2017) questiona-se sobre o que elas são, o que fazem, como funcionam e qual é o seu valor. No Quadro 3, o referido autor responde a esses questionamentos através de alguns aspetos característicos.

**Quadro 03.** *Alguns aspetos característicos das CoP*

O que são CoP?	O que fazem as CoP?	Como funcionam?	Qual é o valor das CoP?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades de prática partilham um domínio</li> <li>- Têm um desejo de partilhar conhecimentos relacionados com o trabalho</li> <li>- Quebram as barreiras de comunicação</li> <li>- Têm uma paixão pela aprendizagem</li> <li>- São de livre adesão e ganham valor com isso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As comunidades de prática proporcionam um meio de intercâmbio livre de dados, informações e conhecimentos</li> <li>- Proporcionam um ambiente social informal e acolhedor</li> <li>- Fornecem um meio para a construção de relações e trabalho em rede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As comunidades de prática mantêm comunicação contínua</li> <li>- Realizam reuniões anuais e trimestrais</li> <li>- Organizam teleconferências mensais</li> <li>- Têm uma interação informal diária ou semanal</li> <li>- Acedem regularmente à sua plataforma de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunidades de prática identificam, criam, armazenam, partilham e utilizam conhecimentos (...)</li> <li>- Permitem o desenvolvimento profissional (...)</li> <li>- Permitem a resolução mais rápida de problemas (...)</li> <li>- Iluminam as boas práticas (...)</li> <li>- Permitem uma aprendizagem acelerada</li> <li>- Ligam a aprendizagem à ação</li> <li>- Melhoram o desempenho organizacional</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Serrat, 2017

Serrat (2017) deixa clara a importância de uma interação sem barreiras que deve nortear a CoP, pois só com essa quebra de barreiras de comunicação é que se podem alcançar os objetivos definidos para a comunidade, rumando para a mudança de práticas profissionais dos seus membros, promovendo, desse modo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Selecionando alguns autores, Ruona e Blankenship (2007) sintetizam a construção ou conceção de uma CoP que deve considerar o tipo ou o modelo de comunidade, a sua base teórica, a forma de

adesão, a liderança da comunidade, a cultura organizacional e a forma de partilha do conhecimento. Para melhor percepção dos aspetos referidos acima, apresenta-se abaixo um quadro síntese com detalhes que os autores consideram relevantes para a construção ou conceção de uma CoP.

**Quadro 04.** *Alguns modelos a ter em conta na construção de uma CoP*

<b>MODELO</b>	<b>BASE TEÓRICA</b>	<b>FORMA DE ADESÃO</b>	<b>LIDERANÇA DA COMUNIDADE</b>	<b>CULTURA ORGANIZACIONAL</b>	<b>PARTILHA DE CONHECIMENTO</b>
<b>BROWN &amp; DUGUID (COPS)</b>	Situado em cognição; Aprendizagem social	A adesão é voluntária; grupo informal de profissionais que fazem o mesmo trabalho	Estrutura informal; a comunidade é de natureza igualitária	A cultura organizacional não é necessariamente favorável às estruturas informais	Narrativa; colaborativa; socialmente construída, ocorre dentro da comunidade
<b>WENGER, MCDERMOTT &amp; SNYDER (COPS)</b>	Aprendizagem social	A participação é voluntária; a adesão pode ser por iniciativa própria ou por indicação da organização; com base na perícia ou paixão por um tópico	Distribuída; a liderança vem tanto de líderes formais como informais, dentro e fora da comunidade	A organização valoriza a inovação e a partilha de conhecimentos	Ocorre principalmente dentro da comunidade; contudo, o intercâmbio dentro e fora das fronteiras da comunidade ocorre quando apropriado
<b>SAINT-ONGE &amp; WALLACE (COPS)</b>	Gestão do conhecimento	Participação voluntária; por iniciativa própria ou indicação pela organização; as comunidades podem centrar-se em torno do tipo de trabalho ou necessidade estratégica	Assegurada tanto por membros como pela direção da instituição	Apoia a CoP; fomenta o nível de confiança e de relações para que a colaboração possa ocorrer	O conhecimento é acedido, criado e partilhado dentro da comunidade; a organização apoia redes de partilhas entre comunidades

**Fonte:** Adaptado de Blankenship & Ruona, 2007

Os modelos apresentados no Quadro 4 apontam, naturalmente, pontos convergentes e divergentes, sendo os primeiros com maior intensidade. Um dos pontos convergentes tem a ver com a forma de adesão à comunidade, ou seja, embora em alguns casos haja indicações por parte da organização da CoP para que determinado indivíduo seja membro da comunidade, a adesão é basicamente voluntária, contanto que o profissional sinta que, ao fazer parte dessa comunidade, "aumenta a satisfação pessoal de conhecer colegas que compreendem as perspetivas uns dos outros e de pertencer a um grupo interessante de pessoas" (Wenger et al., 2002, p. 5). A partilha do conhecimento é outro aspeto que os modelos convergem, tomando como indicador a valorização das

coconstruções de experiências profissionais baseadas num "conjunto de conhecimentos, práticas e abordagens comuns" (Wenger et al., 2002, p. 5) vivenciadas pelos membros ao longo da prática docente, discutidas no seio do grupo num ambiente colaborativo, de desenvolvimento e emancipação profissional. Essa partilha pode ser feita dentro da comunidade, com os seus membros, ou fora da comunidade, com elementos que pertençam a uma rede de partilha com outras comunidades (Blankenship & Ruona, 2007; Wenger et al., 2002). A observância da não existência de uma hierarquia acentuada dentro da CoP, torna-a mais inclusiva, reflexiva, democrática e colaborativa, permitindo, de certa forma, a anulação da inibição por parte de quem a integre, e nisto, os modelos também convergem.

A informalidade na estrutura do grupo e a base teórica que sustenta a CoP constituem alguns dos pontos de divergência. Enquanto em dois modelos, na base de orientação da CoP "a aprendizagem é fundamentalmente social, coletiva, e situa-se dentro da prática diária dos professores nas escolas" (Feldman, 2020, p. 2), com forte incidência na partilha das vivências profissionais, e na busca pela solução de problemas resultantes do exercício da profissão através das vozes da experiência dos pares; noutro, a gestão do conhecimento assume o controlo, numa lógica de alcance de resultados que podem, inclusive, ter sido predefinidos em função dos objetivos específicos da criação da CoP. Esta asserção pode ser mais evidente em comunidades construídas no seio empresarial.

Ao escolher determinado modelo deve-se ter em conta o grupo de profissionais que integrará a comunidade, os objetivos e mecanismos de manutenção da comunidade, as metas a alcançar e a cultura organizacional da instituição que acolherá a CoP (Blankenship & Ruona, 2007; Bouchamma & Michaud, 2014; Wenger et al., 2002). Não podendo controlar a ansiedade dos potenciais integrantes da comunidade, um diagnóstico e prognóstico ajudariam a perceber o que esses futuros membros desejam alcançar ou beneficiar durante e após a participação na comunidade.

Considerando que o exercício da profissão docente no ensino superior, em muitos contextos, tende a ser isolado ou solitário devido a fatores como a hierarquização oculta e a falta de iniciativas colaborativas, a escolha do modelo da CoP tem de privilegiar a interação colaborativa assente na coconstrução de experiências, respeitando as crenças e as opiniões individuais. Tendo em conta as características de cada um dos modelos e a resposta que se pretende dar aos objetivos desta investigação, assume-se a perspetiva híbrida, retirando de cada um dos modelos aspetos de interesse da CoP que se pretende construir na instituição em estudo.

Apresentadas as características cruciais da CoP por Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) e alguns modelos a ter em conta na construção ou conceção das mesmas sugeridos por Blankenship e

Ruona (2007), Cambridge, Kaplan e Suter (2005) sinalizam a importância da constituição dessas comunidades no contexto institucional, pois

Ligam pessoas que de outra forma poderiam não ter a oportunidade de interagir, com a mesma frequência ou com qualquer outra frequência; Fornecem um contexto comum para as pessoas comunicarem e compartilharem informações, histórias e experiências pessoais de uma forma que construa compreensão e discernimento; Permitem o diálogo entre pessoas que se reúnem para explorar novas possibilidades, resolver problemas desafiantes, e criar oportunidades mutuamente benéficas; Estimulam a aprendizagem, servindo como veículo para uma comunicação autêntica, tutoria, coaching e autorreflexão; Capturam e difundem o conhecimento existente para ajudar as pessoas a melhorar a sua prática, proporcionando um fórum para identificar soluções para problemas comuns e um processo para recolher e avaliar as melhores práticas; Introduzem processos de colaboração a grupos e organizações, bem como entre organizações para encorajar o livre fluxo de ideias e a troca de informação; Ajudam as pessoas a organizarem-se em torno de ações intencionais que produzam resultados tangíveis; Geram novos conhecimentos para ajudar as pessoas a transformar a sua prática de modo a acomodar mudanças nas necessidades e tecnologias. (Cambridge et al., 2005, p. 1).

Analisando as características cruciais da CoP, apresentadas por Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), e a sua importância sinalizada por Cambridge, Kaplan e Suter (2005), rapidamente se pode concluir que o centro da mesma é o conhecimento teórico-prático partilhado e a aprendizagem, que se quer significativa, resultante do processo de interação e partilha.

Para Hoadley (2012), dentro da comunidade, partilha-se a ideia segundo a qual "o conhecimento é uma propriedade aprovada por grupos de pessoas ao longo do tempo em práticas partilhadas, em vez da ideia de o conhecimento ser um resíduo cognitivo na mente de um indivíduo" (p. 299). Sob essa perspectiva, parte-se do princípio de que todo o conhecimento gerado deve ser partilhado, pois é desta partilha que resultam a aprendizagem e as mudanças nas práticas profissionais.

Ainda na senda da partilha de conhecimentos que devem resultar em aprendizagens significativas para o melhor exercício da profissão, Hoadley (2012) é de opinião que a aprendizagem não pode ser vista como "uma propriedade dos indivíduos e das representações nas suas mentes (a visão cognitiva), mas sim uma propriedade mais relacional dos indivíduos em contexto e em interatividade uns com os outros (a visão situada)" (Hoadley, 2012, p. 299). Esta asserção é um claro indicador do valor que as comunidades de práticas acrescentam no processo de aprendizagem coletiva, numa lógica de partilha de experiências e de emancipação profissional, lógica essa que forma parte das características dessas comunidades.

Para que uma CoP seja capaz de produzir resultados significativos que acrescentem valores e promovam a aquisição e/ou atualização de conhecimento nos seus membros, ao construí-la, Cambridge, Kaplan e Suter (2005) alertam para a observância dos seguintes pressupostos: indagação, planeamento, modelagem, divulgação, crescimento e sustentação.

Para Kaplan e Suter (2005), ao construir a CoP tem de se ter informação relevante sobre o público alvo, ou seja, saber para quem se está a construir, quais os assuntos e as formas de abordagem, quais os objetivos da comunidade e que benefícios os membros poderão ter. No que diz respeito ao planeamento, estes autores defendem que é preciso que se definam as atividades a serem desenvolvidas, as formas de interação e colaboração no grupo e o papel que cada um dos integrantes irá desempenhar. Na sua perspetiva, as tecnologias a utilizar no grupo, as formas de mensuração do sucesso das atividades da comunidade e de comunicação dos resultados devem fundamentar-se num modelo concebido próprio. Neste sentido, argumentam que as atividades e os resultados alcançados dentro da comunidade têm de ser divulgados para um público-alvo mais alargado com o intuito de cativar novos membros, sendo neste crescimento importante que os membros estejam comprometidos e engajados com as atividades desenvolvidas em colaboração com os pares e participem em eventos que promovam a partilha de experiências. Por último, os mesmos autores são de opinião que a CoP encontra sustento no cultivo e avaliação de aprendizagens e de conhecimentos que são produzidos através dos processos colaborativos entre os pares.

Os pressupostos apresentados por Cambridge, Kaplan e Suter (2005) reforçam a marca ou identidade das CoP, pois afirmam, resumidamente, que elas:

são redes de colaboração entre pares; são impulsionadas pela participação voluntária dos seus membros; [os membros] estão concentrados na aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades; estão empenhados na partilha de conhecimentos, no desenvolvimento de competências, e na resolução de problemas. (Serrat, 2017, p. 582).

Em síntese, a aquisição da identidade profissional docente ao longo do processo de formação inicial e da formação contínua são apenas algumas das referências para a constante construção do profissional que é o professor. O exercício da atividade profissional requer, entretanto, um outro processo de transformação traduzido em reflexão sobre a profissão e a sua prática, desconstrução e reconstrução de saberes, inovação pedagógica, reinvenção e emancipação pessoal e profissional. Esse processo orienta o percurso de desenvolvimento de qualquer profissional em atividade e, portanto, as CoP podem constituir-se em espaço privilegiado de promoção desse processo, tal como ficou evidenciado. Importa referir que a manutenção da CoP depende, dentre outros fatores, também da observância dos pressupostos apresentados, na medida em que o comprometimento e o envolvimento de cada integrante vai determinar o sucesso ou fracasso da comunidade.

#### **2.4.2. Desenvolvimento profissional docente**

Para Howey (1985), o desenvolvimento profissional docente é um conjunto de “atividades desenvolvidas pelos professores, individualmente ou isoladamente, para aumentar a sua capacidade como profissionais após terem obtido diploma e iniciado a sua prática profissional” (p. 59). Há aqui uma clara alusão ao percurso profissional que se inicia na formação inicial e se estende para as formações contínuas em diversas modalidades, numa lógica sequencial de profissionalização e profissionalidade docente (Marcelo, 2002; Monteiro, 2017).

Na mesma lógica de *continuum*, Marcelo (2009) percebe o desenvolvimento profissional docente como

processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Assim, deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. (Marcelo, 2009, p. 7).

Na perceção de Marcelo (2009) apresentada anteriormente, o desenvolvimento profissional docente encontra-se fortemente impregnado no espectro da identidade profissional que, segundo Alsup (2008), não se pode simplesmente reduzir na

aprendizagem de conteúdo, técnica pedagógica, ou estratégias de investigação para refletir sobre a prática; trata-se também de como honrar crenças pessoais, escolhas de vida, e experiências que têm valor e significado enquanto exprimem elementos da identidade profissional que a sociedade exige. (Alsup, 2008, p. 126).

Na mesma senda, Monteiro (2017), referindo-se à construção da identidade profissional docente estabelece três dimensões fundamentais: conteúdo teórico-prático, conteúdo deontológico e conteúdo pessoal. A primeira dimensão, refletida na formação inicial, está relacionada com o período de apropriação de saberes técnico-científicos específicos da profissão, reforçados com as necessárias atualizações ao longo da carreira do docente. A segunda dimensão tem implicações na relação que é estabelecida entre o docente e os seus pares, alunos, comunidade escolar e outros profissionais. A última dimensão está relacionada com a reflexão que o docente faz sobre si mesmo e sobre a profissão e a forma como lida com diferentes desafios pessoais e profissionais.

Sobre as características identitárias da profissão, Nóvoa (1999) alerta que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (p. 16), pois encontra-se em constante mutação em função das definições ou indefinições das políticas educativas traçadas pelos Estados com consequências diretas nas políticas docentes.

Voltando à discussão sobre o processo de desenvolvimento profissional docente e, na linha do pensamento sobre identidade profissional docente, alguns autores são de opinião que se amplie a sua abordagem. É o caso de García (1999) que se mostra preocupado com o facto de muitas vezes se associar exclusivamente esse processo a uma questão específica da formação contínua e alerta para a necessidade de existir uma visão mais abrangente de desenvolvimento profissional. É com base nessa abrangência que o autor conota o conceito “desenvolvimento” à ideia de “evolução e continuidade” (García, 1999, p. 137). A evolução e continuidade invocadas são no sentido mais amplo das transformações individuais e coletivas, anulando uma perspectiva de desenvolvimento profissional reduzida na formação de professores, no sentido de atualização das suas práticas, apenas na ordem de uma racionalidade técnica, para a outra que tenha “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p. 137) mais transversal e profunda do docente, cujos efeitos se pretendem que causem maior impacto na vida dos professores e da escola. Também Howey (1985) é de opinião que não se pode limitar o desenvolvimento do docente apenas ao "reforço das competências pedagógicas" (p. 58), na medida em que o desenvolvimento profissional deve ser mais abrangente, tendo em consideração seis dimensões: "(a) crescimento pedagógico, (b) compreensão e descoberta de si mesmo, (c) desenvolvimento cognitivo, (d) desenvolvimento teórico, (e) desenvolvimento profissional, e (f) desenvolvimento de carreira" (Howey, 1985, p. 58).

Embora todas articuladas, a segunda e a terceira dimensões aludem a uma racionalidade reflexiva, quer pessoal quer profissional, da forma como o sujeito percebe as suas crenças pessoais e como perspectiva a evolução profissional. As demais dimensões parecem estar mais orientadas para uma racionalidade técnico-reflexiva, na medida em que remetem para uma análise que alimenta a importância da aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências transversais.

Assim, pode perceber-se que sobre as competências, enfatiza-se a sua transversalidade para que não sejam reduzidas num único saber-fazer específico, não que isso não seja importante, tomando como certa a sua prévia aquisição ao longo da formação inicial. O que se pretende, é que as competências extrapolem para o saber-agir em diferentes situações no percurso da carreira profissional. É sob este ponto de vista que a OECD (2005) foi perentória em afirmar que, “em geral, haveria mais valor em melhorar a integração e o desenvolvimento dos professores ao longo da sua carreira do que em aumentar a duração da educação preparatória” (p. 10), uma alusão ao *continuum* do desenvolvimento da pessoa e do profissional professor. Importa salientar que cada uma das dimensões é um processo em constante desconstrução e reconstrução que se prolonga ao longo da vida pessoal e profissional e que, evidentemente, não se resume em um único momento do percurso profissional do indivíduo.

A literatura apresenta exemplos de alguns modelos de desenvolvimento profissional docente. García (1999), defendeu um modelo de desenvolvimento profissional docente tendo como base as áreas da teoria e investigação didática, nomeadamente a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Baseando-se nessas áreas, elaborou quatro componentes do modelo de desenvolvimento profissional: (i) desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola; (ii) desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular; (iii) desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino; e (iv) desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Na primeira componente do modelo, é defendida a indissociabilidade entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da organização escola, na medida em que os esforços da melhoria da atuação docente têm grande impacto nos resultados da instituição escolar. Na segunda componente é destacada a autonomia docente, também traduzida na participação daquele no processo de desenvolvimento e inovação curricular mediante a sua atuação como “agente de desenvolvimento curricular” (García, 1999, p. 143). A ideia central da terceira componente reside na necessidade de analisar-se a prática de ensino dos professores alinhada com o desenvolvimento profissional numa perspetiva mais reflexiva. A última componente é orientada para a reflexão do docente acerca do seu papel na atuação profissional, as perspetivas que tem sobre a profissão e a valorização social do seu trabalho, a fim de estar por dentro das mudanças situacionais da profissão.

Kennedy (2005) apresenta nove modelos do que denomina desenvolvimento profissional contínuo: modelo de formação – sustentado pela tecnocracia e pelas competências que devem ser adquiridas pelos professores; modelo premiado – que valoriza a certificação ou validação da formação realizada; modelo de défice – orientado para superar os défices apresentados pelos professores no desempenho das duas funções docentes; modelo de cascata – focado na participação individual de professores em eventos de formação, para, posteriormente, partilharem os conhecimentos adquiridos com os seus pares, poupando, desse modo, recursos institucionais; modelo baseado em normas – assente na perspetiva do comportamento e das competências dos professores; modelo de treino/mentoria – privilegia o desenvolvimento profissional através de estabelecimento de relação entre dois professores, na lógica de o professor com mais experiência e informação orientar um outro (Alarcão & Tavares, 2003); modelo de comunidade de prática – centrado na teoria social de aprendizagem, onde se valoriza a ocorrência da aprendizagem entre os pares através das interações e partilha das experiências situacionais da prática docente; modelo de investigação-ação – o desenvolvimento profissional ocorre mediante colaboração de professores em práticas de investigação-ação; e modelo

transformador – advoga que o desenvolvimento profissional requer diferentes condições que devem ser observadas para a transformação das práticas docentes.

É notável uma grande variação entre os modelos de Kennedy (2005) que vão desde a assunção de uma racionalidade técnica, como o caso do modelo de formação, à assunção de outra mais reflexiva, como se pode verificar nos modelos de treino/mentoria e de comunidade de prática, fazendo o autor determinar que a diferença entre ambos reside apenas no número de participantes – o primeiro é realizado entre dois profissionais, o segundo com um grupo mais alargado. Sem dúvida, o segundo modelo de comunidade de prática é o que responde às pretensões deste estudo.

O modelo de García (1999) e alguns de Kennedy (2005) reforçam, mais uma vez, o que se tem defendido neste estudo, isto é, a urgência de conceber-se uma estratégia de desenvolvimento profissional capaz de ser o ponto de oportunidade de adoção, por parte docente, de uma atitude mais reflexiva sobre si mesmo e sobre a sua atuação profissional e que valorize a aquisição de conhecimento através de interação colaborativa, pois “não é apenas o tipo de conhecimento profissional adquirido que é importante, mas o contexto através do qual é adquirido e subsequentemente utilizado que nos ajuda a compreender a natureza desse conhecimento” (Kennedy, 2005, p. 236). Para este estudo, a consumação dessa ideia é por via da criação de uma CoP que reúna profissionais docentes que atuam como supervisores de estágio.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. Introdução**

Este capítulo é dedicado à metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo e é composto, em primeiro lugar, após esta introdução (3.1), pela fundamentação metodológica, que descreve a opção metodológica, mais precisamente o tipo de estudo adotado, a sua validade, confiabilidade e limitações (3.2). Em seguida, apresenta-se o desenho geral da investigação, onde está referida a razão da escolha do tipo de estudo, a formulação das questões de investigação e os respetivos objetivos que visam respondê-las (3.3). Posteriormente apresentam-se os participantes no estudo (3.4) e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, onde são relatados os métodos e técnicas de recolha de dados (3.5). Para terminar faz-se a descrição sobre o processo de criação e funcionamento da Comunidade de Prática que envolveu os supervisores da instituição (3.6) e apresenta-se a forma como foi feito o tratamento de dados (3.7).

#### **3.2. Fundamentação metodológica**

O estudo desenvolveu-se sob a perspetiva do paradigma interpretativo, adotando uma metodologia de recolha de dados qualitativa que proporcionou ao investigador uma imersão nas particularidades intrínsecas da realidade estudada, assumindo-se como o principal instrumento de recolha de informações e construção do conhecimento (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2016). A realidade foi estudada a partir das perceções e perspetivas dos sujeitos (Afonso, 2014; Amado & Ferreira, 2014), que são os estagiários e supervisores do estágio, valorizando as suas vozes na compreensão e reconfiguração das práticas supervisivas.

Guba (1990) refere que um paradigma é “um conjunto básico de crenças que orientam a ação” (p. 17) e, nesta linha de pensamento, Schwandt (2006) diz-nos que o paradigma interpretativo

fundamenta-se na compreensão da ação humana, e é definida por três formas de teorização: em primeiro lugar, a identificação empática – o intérprete, investigador, estabelece uma relação empática com o ator, sujeito participante, transcende as suas próprias circunstâncias a fim de interpretar melhor os significados que o ator tem das suas vivências; em segundo lugar, a sociologia fenomenológica – que procura compreender até que ponto uma ação humana é significativa; por último, os jogos de linguagem – que se baseiam na ideia de que “cada um desses jogos possui regras e critérios próprios que o revestem de significado para os seus participantes. [Ou seja], ... a ação humana, assim como a fala, é um elemento da comunicação governada por regras” (p. 197).

Compreender as situações dos contextos e os significados que os sujeitos atribuem às mesmas é uma tarefa que requer alguma intersubjetividade entre quem investiga e aquele que participa do processo, tendo, para isso, Schwandt (2006) sugerido a existência de uma relação empática entre ambos. Esta é uma das várias razões por que os investigadores qualitativos adotam o paradigma interpretativo, como reforça Martinho (2007):

valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente humano da atividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa atividade toma o plano da intersubjetividade resultante do encontro e interação de múltiplos atores sociais (Martinho, 2007, p. 98).

Ao fundamento da compreensão da ação humana de Schwandt (2006), juntam-se os princípios sugeridos por Klein e Myers (1999) que norteiam a investigação baseada no paradigma interpretativo, entre os quais destacamos: o princípio do círculo hermenêutico que faz alusão à compreensão do todo de uma situação com base nos preceitos dos significados das suas partes e das suas inter-relações; o da contextualização, que requer que o objeto de investigação seja definido de acordo com o seu contexto social e histórico; o princípio da interação entre o investigador e os sujeitos, que defende que a interação social saudável entre o investigador e os participantes é a chave para a obtenção dos dados; o princípio da abstração e da generalização; e o princípio das múltiplas interpretações que alerta para a necessidade de o investigador examinar as influências que o contexto social tem sobre o objeto de estudo.

Apesar do facto de o paradigma interpretativo não servir somente os interesses da metodologia qualitativa, e também não ser, de todo, o que garante maior fiabilidade dos dados (Guba, 1990), é sem dúvida um dos paradigmas que confere ao investigador legitimidade para inferir sobre as particularidades dos fenómenos e compreender os significados que os sujeitos atribuem aos mesmos por meio da compreensão da ação humana.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa possui cinco características essenciais, que valem a pena ter em conta:

- (i) o investigador é o instrumento principal de recolha de dados – intervindo diretamente sobre todo o processo;
- (ii) é descritivo – preocupando-se em detalhar os eventos decorrentes do processo de investigação, sem deixar para trás aspetos que pareçam insignificantes;
- (iii) valoriza o processo e não apenas os resultados – na visão dos autores, compreender os fatores que influenciam o processo é mais importante que simplesmente ler os resultados desse mesmo processo. A compreensão do processo de supervisão do estágio na instituição ao longo deste estudo distancia-se, de alguma forma, da simples análise dos resultados do estágio, na medida em que os atores, estagiários e supervisores, apontaram situações contrastantes entre si que intervêm no referido processo;
- (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva – os dados, por si só, fornecem abstrações importantes, tal como já referiram Klein e Myers (1999), cuja riqueza deve ser aproveitada pelo investigador, é o caso implícito nesta investigação, a título de exemplo, em que a inibição de alguns docentes em não desempenharem funções de supervisor do estágio ser motivada, também, pela falta de promoção de formações específicas de supervisão pedagógica, e pela elevada carga de trabalho que se regista no processo superviso, traduzido em números excessivos de estagiários por supervisor;
- (v) a valorização do significado – o sentido que os sujeitos dão às suas vivências é de extrema importância para o investigador, por exemplo, foi importante perceber como os supervisores percecionam o seu desenvolvimento profissional.

Esta investigação configura um estudo de caso, incidindo nas conceções e práticas de supervisão de estágio dos supervisores e estagiários de uma instituição de formação inicial de professores angolana. Para Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso implica o aprofundamento do conhecimento sobre uma situação que desperte particular interesse do investigador. No entender de Yin (2001), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (p. 30), penetrando nas vivências situacionais dos intervenientes.

Para Cohen, Manion e Morrison (2007), os estudos de casos “investigam e relatam as complexas interações dinâmicas e desdobramento de eventos, relações humanas e outros fatores numa única circunstância” (p. 254) nos contextos em que são aplicados, na medida em que o investigador estuda as particularidades dessas interações e relações. O presente estudo propôs-se também compreender os eventos da prática de supervisão de estágios na perspetiva dos estagiários e dos

professores supervisores, de modo a perceber-se o tipo de relações que se estabelecem entre os dois importantes intervenientes no processo de supervisão de estágios.

No contexto da educação, Freebody (2003) refere que o “estudo de caso se concentra num caso particular de experiência educativa e tenta obter conhecimentos teóricos e profissionais a partir de uma documentação completa sobre esse caso” (p. 81). Neste estudo, a prática de supervisão pedagógica no estágio reflete a experiência educativa, que procurou compreender também as conceções sobre supervisão dos estagiários e supervisores, bem como a convivência entre os intervenientes durante o processo supervisivo.

Yin (2001) afirma existirem três tipos de estudos de caso: interpretativo, descritivo e exploratório. O primeiro, ocupa-se em interpretar como os acontecimentos ocorrem, ao passo que o segundo procura descrever a trajetória dos acontecimentos. O último explora os fenómenos, procurando compreender as suas particularidades e significados. Assumimos o segundo e terceiro tipos de estudos de caso pelas razões que a seguir expomos.

No estudo de caso exploratório, Bassey (2000) salienta que permite, na perspetiva da investigação em educação, que “dados suficientes sejam recolhidos pelo investigador, tornando este capaz de explorar as características significativas do caso” (p. 58), aqui entendido como processo de supervisão do estágio na formação inicial de professores. Assim, até à elaboração da presente tese, não tendo havido na instituição um ambiente estabelecido de coconstrução de experiências com os professores supervisores, nem a existência de um referencial comum para a orientação das práticas de estágio, explorou-se a construção de uma Comunidade de Prática para elaboração conjunta de um referencial orientador dos estágios na instituição.

A investigação baseada em um estudo de caso exploratório requer a descrição detalhada dos acontecimentos, como é sustentado por Creswell (2007) ao afirmar que

a investigação de estudo de caso é uma abordagem qualitativa em que o investigador explora um sistema delimitado (um caso) ou sistemas múltiplos delimitados (casos) ao longo do tempo (...) e relata uma descrição do caso e temas baseados em casos (Creswell, 2007, p. 73).

A validade e a confiabilidade dos estudos de caso, na perspetiva de estudos qualitativos, obedecem aos procedimentos tradicionais estabelecidos, nomeadamente a validade do constructo, validade interna, validade externa, e confiabilidade (Yin, 2010). No presente estudo, o destaque recai para a validade do constructo que se baseou no uso de múltiplas fontes de coleta de dados, e confiabilidade, traduzida na transparência dos procedimentos utilizados para a recolha dos dados, tendo,

por isso, sido minimizados os erros e as parcialidades no estudo (Yin, 2010). Aos procedimentos anteriores, Johnson (1997) acresce a validade descritiva, que se refere

à exatidão da informação descritiva (por exemplo, descrição de eventos, objetos, comportamentos, pessoas, ambientes, horários e locais). Esta forma de validade é importante porque a descrição é o objetivo principal de quase todas as investigações qualitativas (Johnson, 1997, p. 285).

Esta é uma das razões pelas quais este estudo adota os tipos de estudos de caso exploratório e descritivo, pois foram exploradas algumas possibilidades como a construção de um guião orientador do estágio na instituição e a constituição de uma CoP, envolvendo supervisores de uma instituição de formação inicial de professores, cujo processo de supervisão ocorre em situações peculiares devidas a algumas insuficiências. A forma como o processo é desenvolvido e como as pessoas, no caso os supervisores, estão envolvidas é descrita ao longo deste trabalho.

### **3.3. Desenho geral da investigação**

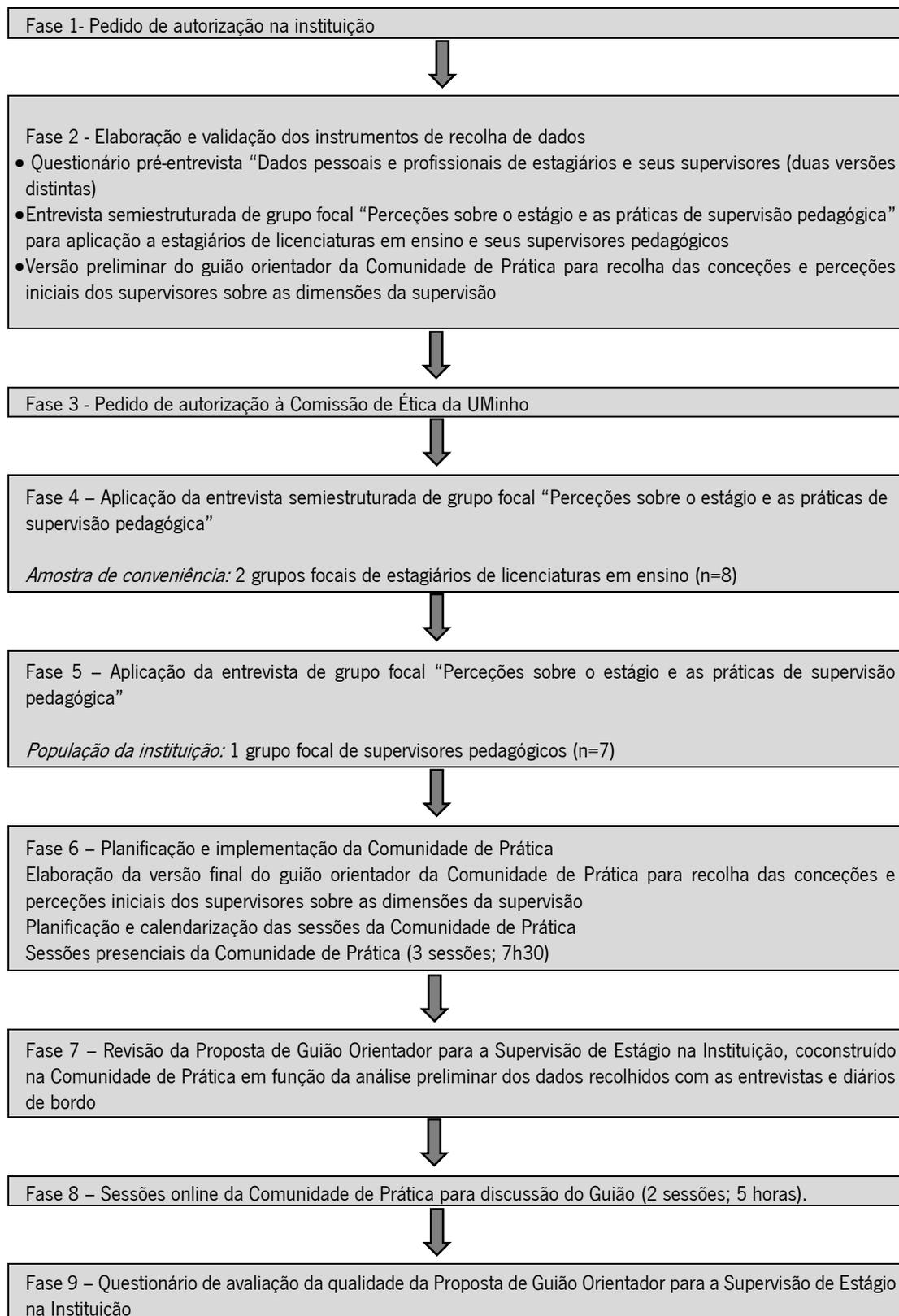
A opção pelo método de estudo de caso está relacionada com a necessidade de compreensão aprofundada, por parte do investigador, do processo de supervisão de estágio e das vivências profissionais dos supervisores de estágio na instituição de formação inicial de professores em que foi desenvolvido o estudo. Sobre a escolha do método e a articulação com este estudo, Freebody (2003) ajuda a compreender que “a metodologia de estudo de caso assenta num pressuposto importante sobre a forma como os professores representam os seus conhecimentos profissionais para si próprios e uns para os outros” (p. 84).

Com base na premissa da necessidade de formulação de questões para o desenho da investigação orientada na perspetiva de estudo de caso (Yin, 2010), para o presente estudo foram formuladas as questões de investigação, já apresentadas no capítulo I e, para responder a estas questões, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- (i) caraterizar as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários;
- (ii) caraterizar as propostas de melhoria para o estágio na perceção dos supervisores de estágio e estagiários;
- (iii) caraterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.

A Figura 3 apresenta um esquema com o desenho geral da investigação, detalhando as diferentes fases que configuram o estudo.

**Figura 03.** *Desenho geral da investigação*



Para a condução do trabalho de investigação, primeiro foi pedida autorização ao diretor da Escola Superior Pedagógica onde se realizou este estudo, apresentando por escrito uma breve síntese do mesmo (Anexo 3). Posteriormente, foram construídos os instrumentos de recolha de dados e enviados para a Comissão de Ética em Ciências Sociais da Universidade do Minho (Resposta/Parecer n° CEICSH 124/2022) (Anexo 4).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada de grupo focal a estagiários e supervisores. Os supervisores, para além da entrevista de grupo focal, participaram em sessões de partilha sobre as dimensões da supervisão e práticas reflexivas de supervisão, com ênfase para estratégias/instrumentos e, finalmente, envolveram-se no trabalho colaborativo de construção do referencial mencionado anteriormente. Os participantes do estudo foram oito estudantes estagiários de 4 cursos de licenciatura em ensino (Ensino da Matemática, Ensino da História, Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia), da instituição, que à data da recolha dos dados, se encontravam a realizar estágio no quarto ano, e sete supervisores de estágio da instituição.

### **3.4. Participantes**

Nos estudos qualitativos, a qualidade da informação revela-se mais importante do que o tamanho da população (Fernandes, 1991), sem desvalorizar este último. Isso deve-se ao facto de o investigador ser, em primeira instância, o instrumento de recolha de dados, tendo este que lidar grandemente com a sua sensibilidade (Bogdan & Biklen, 1994; Fernandes, 1991).

O estudo envolveu a participação de dois grupos de sujeitos. O primeiro incluiu uma amostra de conveniência, do tipo de amostragem não probabilística, segundo o qual o grupo é escolhido pela sua disponibilidade (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2016). Trata-se do grupo de estagiários de licenciatura de quatro cursos da instituição: Ensino da Pedagogia, Ensino da Matemática, Ensino da Psicologia e Ensino da História, que se encontravam a frequentar o 4.º ano de licenciatura, ano em que a Prática Pedagógica II/estágios supervisionados são realizados na instituição. O segundo grupo foi constituído por professores supervisores de prática e de estágio da instituição (n=7), com experiência no acompanhamento do estágio nos cursos já referidos. Embora o total de professores supervisores seja 7, por indisponibilidade, 2 não participaram da entrevista, tendo participado na CoP.

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes estagiários. Por uma questão de anonimato foi omitida a informação sobre o sexo dos participantes.

**Tabela 01.** *Caraterização dos professores estagiários*

Caraterísticas	Professores Estagiários							
	Grupo focal 1				Grupo focal 2			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Idade	25	28	29	28	26	31	25	24
Licenciatura em que estuda								
Ensino da História	√	√						
Ensino da Matemática					√	√		
Ensino da Pedagogia			√	√				
Ensino da Psicologia							√	√
Disciplinas em que tem experiência como professor estagiário								
Educação Manual e Plástica		√		√				
E.M.C.								
Estudo do Meio			√					
História	√	√						
Matemática					√	√		
Psicologia geral							√	√
É repetente no estágio								
Não	√	√	√	√	√	√	√	√
Já tinha lecionado antes do estágio pedagógico								
Sim		√	√			√	√	√
Não	√			√	√			
Se lecionou antes do estágio pedagógico								
Quantos anos lecionou		02	06			05	02	01
Que disciplinas lecionou								
Ciências da Natureza		√						
E.M.C								√
Física						√		
História			√					
Matemática		√				√	√	
Língua portuguesa		√						
Química						√		
Nº total de aulas assistidas que teve no estágio pedagógico								
Assistidas pelo professor cooperante			15	10	02	02	10	15
Assistidas pelo supervisor de estágio			10	10	02	04	10	26

Não há estagiários repetentes do estágio. A maioria (n=5) já teve experiência de leção antes do estágio. Os estagiários do mesmo curso têm grandes diferenças do número total de aulas assistidas pelo professor cooperante e pelo supervisor.

A Tabela 2 apresenta a caracterização dos supervisores da instituição. Também, a exemplo dos estagiários, por questão de anonimato foi igualmente omitido o sexo dos participantes.

**Tabela 02.** *Caraterização dos supervisores de estágio*

Caraterísticas	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Idade	37	42	37	29	50	32	34
Qualificação profissional							
Licenciatura	√			√			√
Mestrado Académico		√			√	√	
Doutorado			√				
Área em que realizou a qualificação profissional							
Ensino da Matemática	√						
História				√			√
Psicologia			√				
Pedagogia do Ensino Superior					√		
Supervisão Pedagógica		√				√	
Experiência profissional							
Como professor	15	10	19	4	11	10	5
Como supervisor de estágio	4	9	4	3	9	3	3
Licenciatura em que costuma ser supervisor de estágio							
Ensino da História				√			√
Ensino da Matemática	√						
Ensino da Pedagogia		√			√	√	
Ensino da Psicologia			√		√		
Disciplinas que lecionou nos últimos três anos							
Análise Matemática	√						
História da Matemática	√						
Literatura Infantil					√		
Orientação Vocacional			√				
Prática Pedagógica I	√	√			√		√
Prática Pedagógica II/Estágio	√	√	√	√	√	√	√
Psicologia Geral			√				
Psicologia Experimental			√				
Teoria da Educação		√					
História da África				√			
Nº total de aulas assistidas, em média, pelos respetivos estagiários							
Assistida pelo professor cooperante	25	15	120	10	12	14	21
Assistida pelo supervisor	25	30	120	5	36	10	19
Cargos/funções que já desempenhou							
Nenhum				√		√	√
Diretor adjunto			√				
Diretor pedagógico	√						
Coordenador de Práticas e Estágio		√			√		
Chefe de Departamento de Metodologia de Ensino e Práticas Pedagógicas		√					
Formação realizada nos últimos 3 anos relacionada com a supervisão/orientação de estágio							
Nenhuma	√		√	√		√	√
Simpósio sobre práticas pedagógicas e estágio		√			√		
Conferência		√					

Da Tabela 2 percebe-se que, à data da recolha dos dados, o número mínimo de anos de experiência como supervisor de estágio dos participantes é de 3 e o máximo de 9. Verificam-se diferenças substanciais na assistência das aulas pelos supervisores, por exemplo, um supervisor teve 120 aulas assistidas por si, ao passo que um outro teve apenas 5.

Entre os participantes, 5 não tiveram nenhuma formação sobre supervisão/orientação do estágio realizada nos últimos 3 anos, 2 participaram em um simpósio sobre práticas pedagógicas e estágio e 1 participou de uma conferência.

### **3.5. Métodos e técnicas de recolha de dados**

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados, Freebody (2003) clarifica que “os dados que compõem um estudo de caso podem implicar observações, entrevistas, transcrições, notas, documentos (política, programa de estudos, registos de avaliação) e assim por diante” (p. 82), ou seja, para o alcance dos objetivos da investigação baseada em estudos de caso, existem várias possibilidades de escolha e adequação de métodos e técnicas de recolha de dados. Esta opinião é partilhada por Gómez (2021) que refere que “o estudo de caso permite explorar a complexidade de determinados contextos, utilizando uma variedade de fontes de dados” (p. 18).

Creswell (2007) também afirma que nos estudos de caso as informações são obtidas “através de uma recolha de dados detalhada e aprofundada envolvendo múltiplas fontes de informação (por exemplo, observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios)” (p. 73).

Esta variedade de fontes permitiu a condução do estudo empírico deste trabalho, recorrendo às seguintes técnicas:

- i) entrevista semiestruturada de grupo focal com questionário pré-entrevista para caracterização da amostra;
- ii) diário de sessão;
- iii) análise documental baseada nas respostas dadas pelos formandos ao guião orientador de mudança na supervisão da prática pedagógica e do estágio.

O quadro 5 apresenta a síntese dos métodos e técnicas de recolha de dados em função dos objetivos da investigação, das estratégias de recolha de informação, bem como do tipo de informação recolhida.

**Quadro 05.** *Síntese dos métodos e técnicas de recolha de dados*

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégia de recolha de informação</b>	<b>Tipo de informação</b>
1. caraterizar as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores do estágio e estagiários;  2. caraterizar as propostas de melhoria para o estágio na percepção dos supervisores do estágio e estagiários;  3. caraterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.	Obj.: 1 <ul style="list-style-type: none"><li>• Questionário pré-entrevista de caraterização demográfica</li><li>• Entrevista semiestruturada de grupo focal audiogravada</li></ul>	Perceções da experiência de estágio: contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; problemas percebidos e sugestões de melhoria
	Obj.: 2 <ul style="list-style-type: none"><li>• Questionário pré-entrevista de caraterização demográfica</li><li>• Entrevista semiestruturada de grupo focal audiogravada</li><li>• Diário de sessão</li></ul>	Conceções e perceções das práticas reflexivas de supervisão no contexto de estágio: finalidades, estratégias, perfil do supervisor, competências profissionais a serem desenvolvidas nos estagiários, fatores que facilitam/ dificultam a supervisão, estratégias de melhoria
	Obj.: 3 <ul style="list-style-type: none"><li>• Guião orientador para promover a mudança na supervisão do estágio</li><li>• Questionário de avaliação da Proposta de Guião Orientador do Estágio coconstruído</li></ul>	Apreciação dos supervisores sobre a proposta de guião construído, tendo em conta as conceções de supervisão, os processos supervisivos e os instrumentos para supervisão

***i) Entrevista de grupo focal***

Krueger e Casey (2000) referem que, desde os anos 30 do século passado, os cientistas sociais começaram a preocupar-se com a forma principal de recolha de dados da investigação, com destaque para o questionário com perguntas fechadas de escolhas pré-determinadas, onde o investigador assumia demasiadamente a liderança. Segundo os autores, a grande desvantagem desta técnica principal de recolha de dados consiste no seguinte facto: “o inquirido estava limitado pelas escolhas oferecidas, pelo que os resultados podiam ser involuntariamente influenciados pelo entrevistador através do controlo ou omissão” (Krueger & Casey, 2000, p. 5) da informação. Com vista a contrapor esta tendência, os mesmos autores referem que os mesmos cientistas sociais começaram a estudar novas estratégias onde o investigador tivesse menos intervenção, favorecendo o papel do participante. Uma das estratégias encontradas foi a de realizar entrevistas em grupos definidos de acordo com determinados critérios.

O grupo focal é diferente de outras interações em grupo em que o objetivo é chegar a consenso, fazer recomendações ou tomar decisões entre alternativas, pois não tem como objetivo chegar a

consensos, a um plano com que todos concordem ou a tomar decisões sobre o curso de uma ação (Krueger, 1994).

Um dos primeiros a explorar a estratégia foi Robert Merton, que constituiu um grupo focal com o intuito de compreender a moral dos militares saídos da II Guerra Mundial, tendo chegado a várias conclusões, entre as quais, os sujeitos partilham melhor as informações, inclusive as mais sensíveis, quando se encontram num ambiente que consideram seguro e partilhado com outros que vivenciam(ram) a mesma experiência ou similar a deles (Krueger & Casey, 2000; Merton, 1987; Morgan, 2021).

Apesar da colocação dos autores, importa salientar que cada investigação que se propõe realizar, adotará, seguramente, estratégias de recolha de dados, principais ou complementares, que melhor satisfaçam o alcance dos seus objetivos.

Considerando a riqueza da constituição de grupos focais envolvendo sujeitos representantes de determinados estratos, de modo a conhecer as suas perceções em relação a determinado cenário (Amado & Ferreira, 2014; Coutinho, 2016), neste estudo foi explorada esta forma de recolha de dados.

Os grupos focais podem ser entendidos como grupos de discussão organizados para explorar/refletir sobre determinados tópicos ou assuntos ligados às vivências profissionais dos participantes (Kitzinger, 1994). A discussão caracteriza-se como um tipo de entrevista frequentemente utilizada nos estudos qualitativos exploratórios com o objetivo de perceber melhor as nuances do problema que está a ser estudado (Gil, 2008). Durante a discussão, os participantes têm a oportunidade de validar ou refutar informações dadas por outros, analisar as diferentes opiniões ou buscar esclarecimento (Lane et al., 2001) sobre o assunto abordado, que é transversal a todos, mas que pode ser ao mesmo tempo contrastante. Tal foi verificado, por exemplo, na discussão sobre a prática de supervisão pedagógica na perspetiva dos estagiários e também dos supervisores. Na mesma instituição, de um lado, estagiários de distintos cursos partilhavam a sua experiência de práticas supervisivas do estágio e o contraste entre si foi bastante evidente. Do lado dos supervisores o comportamento não foi diferente. Esta situação denunciou a existência, na instituição, de diferente *modus operandi* para o mesmo processo, também resultante da inexistência de um instrumento unificador que oriente esse processo.

Para Christensen et al. (2015) o grupo focal refere-se a uma situação onde o moderador se mantém focado em um grupo pequeno e homogéneo, com a finalidade de discutirem sobre um tópico proposto pelo investigador, ligado às suas vivências que podem ser pessoais ou profissionais. Os autores alertam que, apesar de o grupo focal ser um pequeno grupo de interação, não se deve confundi-lo com

uma entrevista de grupo, pois diferem no facto de o primeiro ser especialmente caracterizado pela exploração de ideias e obtenção aprofundada de informações sobre como os participantes pensam ou percebem determinado assunto. Os mesmos autores discriminam vantagens e desvantagens desta técnica de recolha de dados. Entre as vantagens destacam-se a sua utilidade para exploração de ideias e conceções, a sua ajuda para identificar como os participantes reagem entre si, pode obter-se informação aprofundada e boa parte do conteúdo pode ser explorado. Entre as desvantagens destacam o facto de o grupo poder vir a ser dominado por um ou dois participantes, a análise dos dados pode levar mais tempo do que o previsto devido à natureza aberta desse tipo de dado, e pode incluir um monte de informação extra ou desnecessária.

Kitzinger (1994) aponta algumas vantagens da realização de grupos focais, no que diz respeito à valorização da interação entre os participantes, assim, refere que essa interação:

- destaca as atitudes, prioridades, linguagem e quadro de entendimento dos participantes
- encoraja uma grande variedade de comunicações dos participantes - explorando uma vasta gama e forma de compreensão
- ajuda a identificar normas de grupo
- proporciona uma visão do funcionamento dos processos grupais/sociais na articulação do conhecimento (por exemplo, através do exame de que informação é censurada ou silenciada dentro do grupo)
- pode encorajar uma conversa aberta sobre assuntos embaraçosos e facilitar a expressão de ideias e experiências que, provavelmente, ficarão subdesenvolvidas numa entrevista. (Kitzinger, 1994, p. 116).

Neste estudo, a conversa aberta, que proporcionou uma visão mais aberta sobre o processo de supervisão, traduziu-se como mais-valia para a compreensão, entre os participantes, da importância do processo e da responsabilidade que pesa sobre cada um na formação pessoal e profissional de cada um dos atores do processo, estagiários e supervisores.

A abertura que é proporcionada na discussão do grupo permite que os participantes exponham as suas crenças pessoais sobre o assunto sem que tenham receio de julgamento por parte dos demais. Este ponto de vista é sustentado por Gaskell (2003), para quem o grupo focal se caracteriza por ser “um debate aberto e acessível a todos, [onde] os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração” (p. 79). Também Krueger e Casey (2000) são da mesma opinião ao afirmarem que as “discussões [são] destinadas a obter percepções sobre uma área definida de interesse num ambiente permissivo e não ameaçador” (p. 5).

A julgar pela própria literatura, o tamanho da amostra por grupo focal não é consensual. Alguns autores referem que deve possuir um certo número mínimo e máximo. São os casos, por exemplo, de Krueger e Casey (2000) e Gaskell (2003) que defendem 6 a 8 participantes, Gil (2008) e Christensen et al. (2015) defendem 6 a 12 participantes, Santos (2017) sugere 4 a 15 participantes, e Barbour

(2009) defende que, dependendo dos objetivos e das circunstâncias em que o estudo é conduzido, o grupo focal pode ser constituído por um mínimo de 3 ou 4 elementos, pois, na sua opinião, na pesquisa em ciências sociais o maior interesse está na exploração dos significados dos participantes e os modos pelos quais as perspetivas são socialmente construídas. Segundo a autora, isso não pode ser condicionado pelo tamanho da amostra, uma perspetiva também defendida por Fernandes (1991) ao referir-se ao facto de que, na investigação qualitativa, a qualidade da informação é mais importante do que o tamanho da amostra. Também há divergências sobre a duração da entrevista do grupo focal. Por exemplo, Christensen et al. (2015) sugerem que seja entre 1 a 3 horas, ao passo que para Gil (2008) a duração deve ser entre 2 a 3 horas.

A recolha de dados dos grupos focais constituídos baseou-se na entrevista semiestruturada (Aires, 2015) audiogravada, previamente autorizada pelos participantes. Nos grupos focais é importante ter em atenção a “diversidade dentro do grupo ou população sob estudo” (Barbour, 2009, p. 86), o que foi observado na heterogeneidade de cursos de licenciatura de cada um dos membros do grupo deste estudo, no caso dos estagiários, e na atuação, no caso dos supervisores. Assim, as entrevistas foram realizadas obedecendo à especificidade de cada um, evitando, desse modo, a inibição por parte dos integrantes e conseqüente enviesamento dos dados.

Com o intuito de obter-se informação mais bem apurada sobre as práticas de supervisão do estágio da parte de estagiários e supervisores, no âmbito da constituição dos grupos focais foi produzido um único guião de entrevista semiestruturada (Anexo 5) com dimensões únicas, nomeadamente: contribuição dos conhecimentos anteriores da licenciatura para o estágio; processo de formação durante os estágios; características da supervisão durante o estágio; contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário; e propostas de melhoria para o estágio.

No Quadro 6 apresenta-se a planificação de suporte ao guião das entrevistas dos grupos focais dos estagiários e dos supervisores. O quadro inclui algumas dimensões que se pretendem compreender, partindo da perceção sobre as práticas de supervisão pedagógica de supervisores e estagiários; inclui também objetivos específicos para caracterizar as referidas dimensões, e uma espécie de índice das questões principais.

De modo a garantir-se a qualidade dos dados da entrevista, o conteúdo do guião foi enviado a duas especialistas em supervisão pedagógica, que individualmente procederam à sua análise, sugestões de melhoria e validação (Coutinho, 2016).

**Quadro 06.** *Planificação do guião da entrevista de grupo focal “Perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica de supervisores e estagiários de licenciaturas em ensino”*

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões Principais</b>
Contribuição dos conhecimentos anteriores da licenciatura para o estágio	Caraterizar os contributos dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica no 3º ano para o estágio	1, 1.1.
	Averiguar como é articulada a prática pedagógica do 3º ano com o estágio supervisionado	1.2.
	Caraterizar o contributo para o estágio que os inquiridos atribuem à fase de refrescamento sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos	2
Processo de formação durante os estágios	Identificar as finalidades que os inquiridos atribuem ao estágio	4
	Caraterizar as rotinas de formação no estágio	5
	Caraterizar as atividades de estágio que contribuem mais para a formação dos estagiários	6
	Caraterizar como é feita a avaliação no estágio	8
Caraterísticas da supervisão durante o estágio	Caraterizar a importância atribuída à reflexão dos estagiários sobre a prática profissional	10
	Identificar os métodos e técnicas de recolha de informação sobre as práticas que os estagiários costumam usar	11
	Caraterizar as estratégias que os estagiários utilizam para supervisionar a prática	12, 13
	Caraterizar o tipo de interação estabelecida entre estagiário e professor supervisor de estágio	15, 16, 16.1
	Caraterizar as estratégias e formas de recolha de informação que os professores supervisores utilizam para observar aulas	17, 18
	Identificar o perfil do professor supervisor do estágio	21
Contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário	Identificar as competências profissionais a serem desenvolvidas nos estagiários	22
	Caraterizar em que medida as atividades de estágio, incluindo as formas de avaliação, ajudam os estagiários a tornarem-se profissionalmente autónomos	23
	Caraterizar o contributo das atividades de estágio para o desenvolvimento profissional do estagiário	24
	Caraterizar o contributo das atividades de estágio para o desenvolvimento pessoal do estagiário	25
	Identificar os problemas que existem no estágio	26
Propostas de melhoria para o estágio	Caraterizar as alterações a introduzir na fase de refrescamento sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos para melhorar o seu contributo para os estágios.	3
	Caraterizar as atividades de estágio que deveriam ser mudadas para o melhorar	7, 27, 28, 29, 30, 30.1, 30.2, 30.3
	Caraterizar o que deveria ser melhorado na avaliação no estágio	9
	Caraterizar o que deverá ser mudado nas estratégias de supervisão para melhorar as aprendizagens dos estagiários	14, 16.2, 19, 20

Considerando o alcance dos objetivos do estudo, o contexto da investigação, as circunstâncias e a exploração dos significados e perceções dos participantes, neste estudo cada grupo focal dos estagiários foi constituído por 4 elementos selecionados cada de um de 4 cursos de licenciatura, como já se fez referência neste trabalho. O grupo de supervisores foi constituído por 5 participantes.

Estabeleceu-se o contacto e convite individual a cada um dos potenciais participantes que se encontravam dentro dos critérios do estudo. Depois da aceitação em participar, foram lidas e assinadas

as declarações de consentimento informado elaboradas de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo (Anexos 1 e 2). De seguida, para cada grupo, foi combinado o dia, a hora e o local para a realização da entrevista. A escolha do dia e a hora foi o mais consensual entre todos os participantes. O local foi uma sala disponibilizada pela Instituição, um local sossegado onde não havia interferência externa. Não foi registado atraso de nenhum participante do grupo de estagiários, tendo a entrevista começado à hora marcada. No grupo de supervisores registaram-se dois atrasos de 7 e 10 minutos respetivamente, devidamente fundamentados, porém, os restantes participantes compreenderam a razão do atraso e não se importaram com o início da discussão 12 minutos depois da hora marcada.

Foi informada a intenção de gravação da entrevista logo no primeiro contacto com cada um dos participantes (Christensen et al., 2015), e no dia da entrevista foi novamente reforçada a intenção e necessidade de gravação, não tendo sido registada oposição. Cada entrevista de grupo focal teve a duração de 1h30. Quanto aos impasses, ficou registado o atraso dos dois participantes no grupo de supervisão e o facto de um dos mesmos se ter ausentado minutos antes do término da discussão por dispor de pouco tempo, dadas as responsabilidades administrativas que exercia.

## ***ii) Questionário pré-entrevista***

O processo de recolha de dados da investigação pode implicar a utilização de várias técnicas principais ou complementares às mesmas, favorecendo, desse modo, a garantia da fidelidade dos dados recolhidos (L. Cohen et al., 2007). O inquérito por questionário tem sido das técnicas que mais tem desempenhado o duplo papel, principal ou complementar, no processo de recolha de dados. Por um lado, justificado pela particularidade que possui em alcançar massivamente os sujeitos, por outro lado, pela economia de tempo na sua aplicação. Num questionário, as questões podem ser fechadas quando as respostas às mesmas se encontram estandardizadas, cabendo ao inquirido escolhê-las, e podem ser abertas quando as mesmas dão ao inquirido a possibilidade de respondê-las livremente (Ghiglione & Matalon, 2001). O questionário tem por objetivo obter informações sobre conhecimentos, crenças pessoais, sentimentos em relação a determinado assunto, valores, interesses, vivências profissionais, autoconceito, receios, expectativas do indivíduo a quem é submetido, de acordo com o tipo de questões formuladas (Alsup, 2008; Christensen et al., 2015; Ghiglione & Matalon, 2001; Gil, 2008).

Com o propósito de fazer a caracterização demográfica e profissional dos participantes nos grupos focais, antes da realização da entrevista com os referidos grupos foi aplicado um pequeno questionário (Anexos 6 e 7). Para o grupo de estagiários, os objetivos foram os seguintes: i) caracterização demográfica;

identificação das habilitações profissionais (licenciatura em que se encontra/ qualificação profissional – experiência na lecionação anterior ao estágio); situação no estágio (nº total de aulas assistidas que teve no estágio pedagógico pelo professor cooperante e pelo supervisor de estágio). Para o grupo de supervisores, os objetivos foram os seguintes: i) caracterização demográfica; identificação das habilitações profissionais (grau obtido e em que área do conhecimento); experiência profissional (tempo de docência/tempo como supervisor/cargos já exercidos); formação contínua na área de supervisão (cursos/workshops/seminários/congressos); situação no estágio (média do total de aulas assistidas dos estagiários). Estes questionários, após validação por uma especialista, foram validados por um grupo de estagiários e supervisores que não sentiram dificuldades em preenchê-los. Somente depois da validação é que foram submetidos aos participantes do estudo.

### ***iii) Análise documental - Guião orientador da Comunidade de Prática***

Com o objetivo de envolver os professores supervisores na reflexão conjunta sobre a supervisão do estágio na formação inicial de professores, com a finalidade de construir um referencial comum para as práticas supervisivas na instituição, foi produzido o instrumento Guião orientador para promover a mudança na supervisão do estágio (Anexo 8), com incidência sobre as finalidades e princípios orientadores da supervisão, estratégias utilizadas, papéis do supervisor e do estagiário intervenientes, competências profissionais desenvolvidas nos estagiários, fatores que facilitam/dificultam a supervisão, estratégias de melhoria e avaliação. O referido documento foi produzido com base nas dimensões da supervisão orientadas para a prática reflexiva (Mesquita, 2015; Vieira & Moreira, 2011). Depois de produzido foi submetido a duas especialistas em supervisão que o analisaram, sugeriram alterações e o validaram. O instrumento foi entregue aos supervisores, por partes, durante as sessões da comunidade de prática. Estes refletiram sobre as dimensões da supervisão orientadas para a prática reflexiva nele apresentadas, com base nas suas vivências profissionais. Esta ação marcou o início de um processo de reflexão em torno das práticas de supervisão desenvolvidas pelos supervisores do estágio da Instituição em estudo. Tendo feito parte dos documentos da tese, a reflexão feita pelos supervisores naquele instrumento foi posteriormente analisada.

Bardin (1977) refere que a análise documental é uma “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Bardin, 1977, p. 45). Para a mesma autora, esse tipo de análise tem como objetivo “a representação condensada da informação, para consulta e

armazenagem” (Bardin, 1977, p. 46). No entender de Souza et al. (2011), a análise documental consiste em

identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. (Souza et al., 2011, p. 223).

A análise do referido documento consistiu na inferência sobre o seu conteúdo, tendo sido identificadas e apreciadas as percepções dos supervisores sobre as finalidades atuais e direções futuras do processo de supervisão pedagógica do estágio na instituição. O conteúdo identificado foi confrontado com o conteúdo da entrevista de grupo focal e articuladas com as partilhas sobre práticas reflexivas da supervisão, realizadas no âmbito da CoP. Da análise do referido instrumento, além das entrevistas do grupo focal, surgiram contribuições importantes para a construção conjunta da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 10), um documento com informação condensada para consulta, como diria Bardin (1977), de todos os intervenientes no processo do estágio.

#### ***iv) Diários***

É comum, na investigação qualitativa, recorrer-se aos diários para servirem de meio de registo dos acontecimentos vivenciados pelo investigador, no momento da recolha de dados do estudo ou noutra circunstância. Um diário, que serve fins de investigação, é um documento que é escrito no momento em que os acontecimentos ocorrem (Gil, 2008), é um instrumento que serve para o investigador realizar anotações, comentários e reflexões à volta dos fenómenos estudados (Falkembach, 1987) e, como diriam Vieira e Moreira (2011), “é descritivo e é factual” (p. 42), pois procuram descrever os factos tal como ocorreram. Os diários, sendo registos dos acontecimentos ocorridos durante todo o processo de investigação ou parte dele, podem tomar diferentes designações, por exemplo, diário de campo (Afonso, 2014; Falkembach, 1987), diário de pesquisa (Gil, 2008), diário de bordo (Vieira & Moreira, 2011) ou diário de investigação (Engin, 2011). Para Bogdan e Biklen (1994), este instrumento constitui-se num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Também Afonso (2014) refere tratar-se de um relato de investigação que faz ou deve fazer parte do quotidiano do investigador, cujo objetivo é permitir que, a partir dos registos pessoais, seja capaz de refletir criticamente sobre os dados que recolheu. Independentemente da designação, os mesmos autores corroboram no que o propósito desse instrumento diz respeito para o alcance dos objetivos da investigação.

Engin (2011) referiu que o diário de investigação é uma espécie de repositório de pensamentos e reflexões das vivências e experiências do investigador, que acrescenta o sentido de validade dos dados

da investigação. Parece, então, que o sentido do diário é a reflexão posterior dos seus registos, feita pelo investigador, que procura compreender a mensagem dos mesmos e o valor que agregam ou não no processo da investigação. O diário pode servir vários propósitos no processo de recolha dos dados, com destaque para o auxílio na compreensão dos sentidos das práticas e do valor destas.

Considerando a importância dos diários, também como instrumentos de compreensão do pensamento e dilemas das vivências profissionais dos professores (Zabalza, 1994), na primeira sessão de partilha sobre as dimensões da supervisão, dentro da CoP, foi elaborado um diário com a finalidade de compreender os sentidos das percepções dos professores supervisores sobre supervisão pedagógica, no decorrer da partilha, e a sua práxis de supervisão da prática pedagógica e do estágio. Este exercício permitiu analisar o impacto da partilha dos inputs das dimensões da supervisão pedagógica, sobre o interesse ou não dos supervisores em agregarem valores que dizem respeito à melhoria da sua prática de supervisão no contexto de estágio e que visam promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

#### ***v) Questionário de avaliação da qualidade do Guião de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição***

Este questionário foi construído para fazer uma avaliação final da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão do Estágio na Instituição pelas pessoas que o elaboraram, ou seja, os supervisores do estágio que formaram a Comunidade de Prática.

As dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 levou a que o questionário fosse aplicado online, utilizando o recurso da plataforma do *Google forms*. Esse tipo de método de aplicação de questionário traz consigo algumas vantagens, entre as quais destaca-se que o questionário online ajuda a economizar os custos associados à impressão dos formulários e o tempo de distribuição e permite uma maior rapidez no feedback dos resultados (Christensen et al., 2015; Coutinho, 2016). Porém, alerta-se para algumas dificuldades que podem surgir na aplicação desse tipo de questionário, nomeadamente o acesso aos endereços eletrónicos dos inquiridos e a necessária implementação do follow-up de modo a garantir que a maioria dos inquiridos respondeu ao questionário (Christensen et al., 2015; Coutinho, 2016). Este facto, em particular, constituiu um dos grandes desafios na adopção desse método de aplicação do questionário, pois na realidade investigada, parece não ser hábito aceder-se regularmente ao correio eletrónico, o que fez com que o follow-up fosse rigorosamente levado a cabo.

Para Christensen et al. (2015), “um questionário é um instrumento de recolha de dados auto-reportados que é preenchido pelos participantes na pesquisa. Os questionários medem as opiniões e percepções dos participantes e fornecem informação demográfica auto-reportada” (p. 71), ou seja, os

indivíduos, conforme o tipo de questões abertas ou fechadas, reportam as suas informações demográficas e as percepções que têm sobre o assunto que é proposto no questionário. Foi nessa base que foram elaboradas mais questões abertas para dar voz aos participantes, no sentido de se expressarem livremente sobre a Proposta do Guião para a Supervisão do Estágio na Instituição e sobre se a versão final refletia as discussões e propostas feitas na CoP. Este envolvimento profundo dos participantes fez com que cada um se sentisse autor do Guião, facto que permite maior legitimação e melhor acolhimento do instrumento.

Na elaboração do questionário estabelecem-se escalas, considerando os diferentes tipos de respostas fechadas às questões colocadas (Christensen et al., 2015) e, nos estudos qualitativos, é frequente a utilização de escalas nominais em respostas que são mutuamente diferentes e exclusivas (Hill & Hill, 2008). O questionário de avaliação do Guião coconstruído adota esse tipo de escala.

No questionário, primeiro foram colocadas duas questões para fazer a caracterização dos participantes e poder identificar quem é que do grupo total respondeu a este questionário. Depois formulou-se uma questão fechada para avaliar a importância do Guião coconstruído usando a seguinte escala nominal: “uma mais-valia para a Instituição” e “não responde às necessidades da Instituição”. Em seguida, colocou-se uma questão fechada, de resposta “sim” ou “não”, para avaliar se os seguintes instrumentos produzidos como parte do Guião, refletem a realidade da instituição: Grelha de observação de aula do estágio; Guia para elaboração do diário reflexivo; Guia para elaboração do portefólio do estágio; Guia para a elaboração do relatório do estágio; Guia para avaliação do portefólio e do relatório do estágio e Guia para avaliação geral do desempenho do estagiário.

### **3.6. Caracterização geral do funcionamento da Comunidade de Prática**

Após a realização da entrevista do grupo focal com os supervisores, foi sugerida a criação de uma comunidade para a partilha de saberes, experiências e vivências profissionais no âmbito dos processos de supervisão do estágio. A sugestão foi acolhida de bom ânimo, pois muitos dos supervisores sentiam necessidade de partilhar as suas experiências e reflexões num espaço aberto a críticas construtivas e indiscriminado.

A Comunidade de Prática foi constituída pelo investigador e pelos supervisores do estágio, seguindo o modelo proposto por Brown e Duguid (1991), sintetizado por Blankenship e Ruona (2007), cujas características são as seguintes: i) *base teórica*, situada em cognição e aprendizagem social; *forma de adesão*, voluntária, grupo informal de profissionais que fazem o mesmo trabalho, no contexto deste estudo todos os integrantes são supervisores de prática pedagógica/estágio; *liderança da comunidade*,

estrutura informal, comunidade de natureza igualitária onde qualquer um dos supervisores pode expressar-se livremente sem necessidade de prévia autorização ou aprovação; *partilha do conhecimento*, narrativa, colaborativa, socialmente construída e baseada nas vivências profissionais de práticas supervisivas de cada um dos supervisores. As atividades da comunidade iniciaram com as sessões com os supervisores, já previstas depois da realização da entrevista deste grupo focal.

No Quadro 7 está descrita a planificação das sessões realizadas no âmbito da comunidade de prática.

**Quadro 07.** *Planificação das sessões conjuntas com os supervisores de estágio da instituição*

Sessões	Ação	Tópicos	Duração
<b>Sessões presenciais</b>			
1 <sup>a</sup>	Apresentação e discussão dos resultados de entrevista aos grupos focais de alunos	- Perceção dos alunos sobre a experiência do estágio; - Problemas percebidos e sugestões de melhoria	3h00
	Apresentação e discussão dos resultados de entrevista aos grupos focais de professores	- Perceções das práticas de supervisão no contexto da Prática Pedagógica e Estágio	
	Reflexão sobre as finalidades atuais da supervisão	Finalidades atuais e constrangimentos (Anexo 8, tabelas 1.1 e 1.2)	
	- Análise e reflexão sobre artigos científicos (Input teórico) - Discussão	- Apoiar o desenvolvimento profissional (desenvolver uma racionalidade reflexiva; promover a autonomia e promover a perspetiva heurística).	
2 <sup>a</sup>	- Análise e reflexão sobre artigos científicos (Input teórico)  - Discussão	- Finalidades atuais e direções futuras (apoio ao desenvolvimento profissional, desenvolvimento de racionalidade reflexiva); - Princípios orientadores atuais e direções futuras (democraticidade, dialogicidade, autonomização progressiva do aluno e do professor); - Papéis atuais e direções futuras (supervisão colaborativa, papel proativo do estagiário, coconstrução de experiências de inovação pedagógica) (Anexo 8, tabelas 2.1, 2.2, 3.1 e 3.2).	2h00
3 <sup>a</sup>	- Análise e reflexão sobre artigos científicos (Input teórico)  - Discussão	- Estratégias atuais e direções futuras (observação mais formativa, portefólio reflexivo, diário reflexivo); - Formas atuais de avaliação e direções futuras (avaliação formativa/reflexiva, questionário de opinião sobre a experiência de estágio) (Anexo 8, tabela 4.2, 5.2 e 6.2).	2h30
<b>Sessões online</b>			
4 <sup>a</sup>	Apresentação e Discussão	Apresentação da estrutura da proposta do guião orientador do estágio com base na legislação e no contexto atual (organizar as escolas para o estágio, acordos de cooperação com as escolas, preparação das atividades, articulação entre a prática pedagógica e o estágio)	2h30
5 <sup>a</sup>	Discussão	Avaliação final da proposta do guião coconstruído	2h30

Nas sessões realizadas foram partilhadas várias experiências de supervisão de estágio de acordo com as vivências profissionais dos supervisores. No decorrer das sessões foram também partilhados inputs sobre supervisão pedagógica com base nas seguintes dimensões da supervisão: finalidades, princípios orientadores, papéis dos intervenientes, estratégias/instrumentos e avaliação. Antes da partilha foram distribuídos alguns documentos/conteúdos de suporte.

As várias restrições impostas pela pandemia e o défice de infraestrutura tecnológica no contexto do estudo, não permitiram o funcionamento normal da comunidade. O último contato foi por meio de aplicação de um questionário de avaliação da qualidade da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 10).

### **3.7. Tratamento de dados**

Os dados, depois de recolhidos, são submetidos a análise, utilizando técnicas específicas de tratamento, de acordo com a natureza dos referidos dados. Para Gil (2008), estas técnicas têm como objetivo fundamental tornar os dados válidos, significativos e compreensíveis a todos os que se depararem com os mesmos.

Neste estudo, foi adotada a técnica de análise de conteúdo para a compreensão dos dados obtidos através das entrevistas realizadas em três grupos focais, sendo dois constituídos por estagiários e um por supervisores do estágio. A escolha desta técnica, muito utilizada para o tratamento de dados recolhidos com entrevistas semiestruturadas, teve como objetivo inferir sobre cada uma das perceções que os grupos de estagiários e o de supervisores têm sobre as práticas de supervisão no estágio na instituição. Compreender a perceção de cada um dos grupos foi fundamental para perceber, de forma holística, o estado atual da supervisão do estágio na Instituição e extrair significados subjacentes às mensagens dos discursos atuais e das perspetivas futuras do estágio, pois como bem afirma Franco (2021)

o ponto de partida da análise de conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (2021, p. 13).

Na mesma direção da interpretação do conteúdo da mensagem transmitida pelos sujeitos estão Cohen et al. (2007), para quem a análise de conteúdo

define o processo de resumir e comunicar dados escritos - o conteúdo principal dos dados e as suas mensagens. [Ou seja], mais estritamente falando, define um rigoroso e sistemático conjunto de procedimentos para a análise rigorosa, exame e verificação do conteúdo de dados escritos (L. Cohen et al., 2007, p. 475).

Bardin (1977) resume o conjunto de procedimentos rigorosos e sistemáticos sugerido por Cohen et al. (2007) em três fases de organização cronológica da análise de conteúdo:

- a pré-análise
- a exploração de material
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (1977, p. 95).

Segundo a mesma autora, a primeira fase é de organização, operacionalização e sistematização das ideias iniciais visando a construção de um esquema lógico das operações sucessivas dentro do plano de análise, determinadas por certas atividades, entre as quais destacamos as seguintes: (i) leitura flutuante – sobre o corpus a analisar, que neste estudo se refere às transcrições das entrevistas dos grupos focais de supervisores e estagiários (Anexos 11, 12 e 13), o guião orientador para promover a mudança do estágio (Anexo 8) e o questionário de avaliação da qualidade da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 9); (ii) a escolha de documentos – neste estudo baseou-se num documento produzido que serviu de base para a reflexão dos supervisores de estágio no começo da CoP, isto é, o guião orientador para promover a mudança do estágio, utilizada para a CoP, e na Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição; (iii) preparação do material que consistiu na organização dos documentos que serviram de base de recolha dos dados, conforme o seu tipo.

A segunda fase de análise é reservada à exploração do material, e consiste no processo de codificação, ou seja, na criação de categorias e/ou subcategorias e das unidades de análise, sendo que as categorias podem ser pré-definidas ou emergentes daquela exploração (Amado & Ferreira, 2014; Bardin, 1977; Franco, 2021). Dito de outro modo por Cohen et al. (2007),

a análise de conteúdo envolve codificação, categorização (criação de categorias significativas nas quais as unidades de análise - palavras, frases, sentenças, etc. - podem ser colocadas), comparação (de categorias e fazendo ligações entre elas), e conclusão - tirando conclusões teóricas do texto. (2007, p. 476).

No que ao processo de categorização diz respeito, Bardin (1977) refere que

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão [das características] comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Neste estudo, o processo foi caracterizado pela emergência de categorias, de forma indutiva, através da leitura atenta das transcrições das entrevistas dos grupos focais. Do mesmo processo

emergiram, também de modo indutivo, as unidades de análise divididas em unidade de contexto e unidade de registo (Bardin, 1977; L. Cohen et al., 2007; Franco, 2021).

A terceira fase de análise corresponde ao tratamento, isto é, descrição, inferência e interpretação dos resultados. Para Franco (2021) a inferência é a etapa intermédia que se situa entre a primeira etapa, descrição, e a segunda etapa, interpretação. Na primeira etapa são descritas as características e nuances do texto, depois é realizada a inferência sobre essas características a fim de se perceber os sentidos que comunicam para, finalmente, compreender-se, por meio da interpretação, a significação daqueles sentidos comunicados. Naturalmente, a inferência e a interpretação são realizadas nos dados descritos no estudo.

De acordo com Duggleby (2005), na entrevista de grupo focal, o método de análise varia de estudo para estudo com base na abordagem metodológica utilizada, uma vez que os dados podem surgir de três formas possíveis: dados individuais, dados de grupo, e/ou dados de interação de grupo. A maioria dos investigadores que utiliza grupos focais usa o grupo como a unidade de análise (Morgan, 1997). Ao fazerem isso, os investigadores codificam os dados e apresentam temas emergentes, que podem fornecer informações importantes, mas não fornecem nenhuma informação sobre o grau de consenso e discordância, não mostrando as interações argumentativas, que podem aumentar a riqueza dos dados (Sim, 1998). Assim, nesta investigação, embora clarificando a interação estabelecida no grupo com citação de excertos do grupo focal, os dados estão reduzidos a tabelas que contêm uma análise descritiva da conversa no grupo focal focada numa análise individual, por ser mais apropriado para os objetivos do estudo (Krueger, 1994).

Os dados do estudo de caso podem ter origem em entrevistas em profundidade, como a do grupo focal, de documentos, questionários, resultados de testes ou registos de arquivo e, sobre os mesmos, podem ser realizadas comparações de modo a compreender-se melhor a mensagem que transmitem sobre determinado assunto que foi objeto de estudo (Bardin, 1977; Christensen et al., 2015; Franco, 2021; Souza et al., 2011). É deste exercício que surgiu o cruzamento dos dados através da triangulação da informação originada na entrevista do grupo focal realizada aos estagiários e aos supervisores do estágio (Anexos 11, 12 e 13), do Guião orientador para promover a mudança do estágio, utilizado para a CoP (Anexo 8) e do questionário de avaliação da qualidade da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 10).

No Quadro 8 são apresentadas as categorias e subcategorias que emergiram indutivamente dos dados das entrevistas do grupo focal.

**Quadro 08.** Quadro de categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Práticas atuais do estágio na Instituição</b>	Percepções da atualidade do estágio na Instituição
	Planificação do estágio
	Articulação da prática pedagógica do 3º ano com o estágio supervisionado
	Estratégias atuais de supervisão
	Refrescamento pré-estágio sobre conhecimentos didáticos e pedagógicos
	Principais problemas no estágio
<b>Caraterísticas da supervisão durante o estágio</b>	Rotinas de atividades no estágio
	Avaliação no estágio
	Estratégias e formas de recolha de informação sobre o estágio utilizadas pelos estagiários
	Estratégias e formas de recolha de informação utilizadas pelos supervisores para observar aulas
	Interação entre estagiário e supervisor do estágio
<b>Desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário e do supervisor</b>	Perfil do professor supervisor do estágio
	Competências profissionais dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica
	Competências profissionais desenvolvidas nos estagiários
	Autonomia profissional dos estagiários
	Avaliação no estágio
<b>Direções futuras para o estágio</b>	Mudança de estratégias de supervisão do estágio
	Importância do instrumento orientador do estágio

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **4.1. Introdução**

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados e está organizado em quatro subtítulos, alguns dos quais subdivididos entre si: Conceções e percepções sobre as práticas de supervisão dos supervisores do estágio e estagiários (4.2), Propostas de melhoria para o estágio (4.3), Potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa do guião orientador para a supervisão de estágio por parte dos supervisores (4.4) e Opinião sobre o guião orientador para a supervisão do estágio coconstruído com os supervisores (4.5). Os subtítulos 4.2 e 4.3 traduzem em tabelas os resultados das entrevistas aos grupos focais; o subtítulo 4.4 traduz em tabelas os resultados obtidos do Guião orientador para promover a mudança do estágio (Anexo 8), e, finalmente, o subtítulo 4.5 descreve sucintamente o resultado do questionário à construção do guião orientador para o estágio (Anexo 9).

#### **4.2. Conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores do estágio e estagiários**

##### ***4.2.1. Contribuição dos conhecimentos anteriores da licenciatura para o estágio***

A primeira questão que se colocou aos alunos estagiários foi sobre os contributos para o estágio da disciplina de Prática Pedagógica I (dPPI) lecionada no 3.º ano, uma vez que no plano de estudos na formação de professores antecede o estágio (Prática Pedagógica II) no 4.º ano.

A Tabela 3 traduz as percepções de estagiários e supervisores sobre os contributos para o estágio dessa disciplina.

**Tabela 03.** *Contributos para o estágio da disciplina de Prática Pedagógica I no 3.º ano*

Contributos	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
<b>Contributo positivo para o estágio</b>													
Prepara para a gestão do comportamento dos alunos na sala de aula	√			√	√								
Desenvolve competências de metodologias de ensino	√		√	√	√			√	√			√	
Ajuda no domínio do conteúdo das disciplinas	√		√						√			√	
Dá competências para a planificação de aulas	√								√		√	√	
Ajuda a adquirir experiências boas para o estágio			√									√	
Dá bases para a articulação teoria/ prática								√					
O estágio é a sequência da dPPI									√			√	
Promove a organização pessoal do estagiário								√					
As aulas simuladas preparam para o estágio									√			√	
Na dPPI quando vão à escola ensinar têm menos liberdade no que fazem do que no estágio									√			√	
Práticas na escola de aplicação e não simuladas												√	
Desenvolvem competências de observação												√	
<b>Não contribui para o estágio</b>													
Professores pouco se importam com a dPPI		√											
Professores não gostam de lecionar a disciplina		√											
Professores consideram que o que estão a ensinar já devia ter sido ensinado		√											
Professores não ensinam, deixam os alunos fazer o trabalho todo autonomamente		√											
As aulas simuladas entre os colegas não ajudam a adquirir conhecimentos que sirvam para o estágio								√					
Não dá competências para planificar o ensino								√	√				
Existe mais teoria que prática								√	√		√		
Falta de tempo suficiente para acompanhar todos os alunos nas práticas da dPPI											√	√	
Não proporciona experiências úteis para o estágio								√	√				
Falta de qualidade da dPPI justifica o insucesso no estágio			√						√				
Professores da dPPI precisam de formação pedagógica		√							√				
Resposta ambígua										√		√	

**Nota:** dPPI – Disciplina de Prática Pedagógica I

Três estagiários consideraram que a dPPI fornece bases que os prepara para uma boa gestão do comportamento dos alunos, como referiu E1, para quem “as Práticas Pedagógicas I oferecem as

bases para que o estudante, eh... enquanto estagiário, eh... dentro da turma... ou seja, dentro da sala de aula, né, tenha o control [sic]”.

Mais de metade dos estagiários (n=5) foi de opinião que a mesma disciplina desenvolve competências de metodologias de ensino, ajuda no domínio do conteúdo das disciplinas que vão lecionar e dá competências para a planificação de aulas. Entre aqueles estagiários destacam-se as opiniões do E5, que afirmou que “nas Práticas Pedagógicas, praticamente estávamos a aprender a ensinar”, do E3, para quem, “esses conhecimentos são importantes para ganhar experiência, ganhar formação... eh... ter bagagem” e do E1 que considerou que no âmbito da dPPI, o aluno fica a saber “(...) mais ou menos como funcionam as práticas pedagógicas [e a ter] domínio dos conteúdos” necessários para posteriormente realizar o estágio. Na mesma senda, o E4 foi perentório em afirmar que o que se adquire na dPPI “são conhecimentos que nos ajudam a estar mais bem preparados para termos bom desempenho”.

Contrariamente, na opinião de três estagiários, a dPPI não contribui em nada para o estágio, pois os professores dão pouca importância à disciplina:

são cadeiras<sup>5</sup> que os professores dão pouca importância, que é das Práticas Pedagógicas, e... outra coisa, tem alguns professores que estão aqui e num [não] seriam professores de Práticas Pedagógicas, talvez seriam professores de outras coisas e não de Práticas Pedagógicas. (E2).

Sempre apoiado na sua experiência, o mesmo estagiário sugeriu que os professores não gostam de lecionar a disciplina, pois do seu ponto de vista, “muitos desses professores, falo concretamente do meu departamento... os professores não gostam, tendo em conta a minha observação (risos), não gostam de lecionar essa cadeira de Práticas Pedagógicas, e muitos deles mostram pouco interesse em relação a essa cadeira” (E2). Ainda, para o E2, os professores consideram que o que estão a ensinar já devia ter sido ensinado e não ensinam, deixam os alunos fazer o trabalho todo autonomamente, antevendo dificuldades futuras na realização do estágio:

o professor só entra, faz alguns minutos, deixa os colegas ali sentados e vai. O discurso dos professores... essas coisas, talvez nós como estudantes deveríamos ter aprendido antes, e os professores também não ensinam, isso também, até certo ponto, cria uma certa dificuldade. (E2).

Para o E6 e E7 a dPPI não deu competências para planificar a aula, pois “os planos não são unânimes no terceiro ano... dizem que o plano [de aula] está errado, mas nunca apresentam um plano ideal para seguirmos” (E6) e E7 complementou: “eu não fiz nenhum plano, eu não tive nenhuma aula simulada. Eu digo sempre que ainda há muitas dificuldades concernente a isso, eh..., concernente às

---

<sup>5</sup> As disciplinas ou unidades curriculares dos cursos são comumente designadas “cadeiras”.

Práticas Pedagógicas [aqui] na escola”. O E6 também referiu que a dPPI é mais teórica que prática, pois, segundo ele, “as Práticas Pedagógicas no curso A, eh... passam a ser mais teórica do que a própria prática, é mais teoria, teoria, teoria. Afirmando eu que temos muitas dificuldades quanto à prática...” (E6). Esta opinião foi partilhada igualmente pelo E7, para quem, “não tivemos prática, tivemos é teoria, tivemos mais é didática” (E7). Estes dois estagiários sentiam, também, que a dPPI não lhes proporcionou experiências suficientes ou úteis para o estágio:

nós tínhamos grupos separados, uns foram para uma Escola de Aplicação e eu e mais uns colegas ficamos cá a praticar com os colegas... uns tiveram mais êxitos outros não... acho que os que foram para aquela escola tiveram mais experiência. (E6).

O E7 foi ainda mais radical na sua abordagem: “em relação à prática no terceiro ano, eu acho que foi muito pobre. Na verdade, sendo sincero, não tive nenhuma experiência”. O E6 lamentou o facto de a falta de qualidade na dPPI dever-se, também, à falta de formação pedagógica de alguns professores que a lecionam: “um dos grandes problemas está nos nossos professores porque a maioria dos nossos professores também não são formados na área pedagógica” (E6).

Apesar de ter apontado aspetos positivos da dPPI que contribuem para o estágio, o E1 parece ter encontrado uma solução para o problema levantado pelo E6, que passa pela formação pedagógica dos professores que lecionam a referida disciplina, tendo dito que é importante “capacitar esses professores, saber o porquê das práticas pedagógicas, depois, esses professores estarão também em condições de capacitar os estudantes e só assim que teremos aulas de sucesso nas Escolas de Aplicação” (E1). Esta afirmação do E1 reforça a ideia já defendida por E2 e E6, segundo a qual, a falta de qualidade da dPPI justifica o insucesso no estágio.

Quando os supervisores de estágio foram confrontados com o que disseram os alunos, observou-se que a maior parte dos contributos positivos da dPPI para o estágio que identificaram foram semelhantes aos previamente identificados pelos alunos, tendo surgido três elementos novos adicionados por S4, nomeadamente o aumento gradual do grau de liberdade para o que fazem ao ensinar na Escola de Aplicação, a vantagem da prática na Escola de Aplicação em vez de aulas simuladas na Instituição, e o desenvolvimento de competências de observação de aulas por fazerem a observação de aulas dos colegas. Para sustentar esses elementos, o S4 comentou que

os alunos do terceiro ano, no âmbito da Prática I, eles não fazem práticas simuladas, eles vão diretamente ao campo com os estudantes do quarto ano. Eles pegam uma grelha de observação de aula e acompanham as aulas que são ministradas pelos estudantes do quarto [ano] e, nalgumas exceções, eles também ministram, porque antes disso eles têm uma formação didático-metodológica (S4).

Quanto aos aspetos da dPPI que não contribuem para o estágio, dois supervisores, S3 e S4 lamentaram o facto de os professores não disporem de tempos letivos suficientes para acompanhar todos os alunos nas práticas da dPPI. O S3 sustentou a sua posição dizendo que, “dependendo da quantidade de alunos que ele [o professor] tem, aqueles três tempos não são, de facto, suficientes para fazer o tipo de acompanhamento que o estudante supõe que deve ter”. Uma opinião também partilhada pelo S4, pois segundo o mesmo, por causa da insuficiência de tempo costuma experienciar dificuldades no acompanhamento dos alunos:

temos dificuldades de acompanhamento, acompanhamos às vezes..., numa média de três meses só temos acompanhamento de cinco vezes, nós os professores só estamos lá em cinco aulas porque são diferentes grupos em diferentes escolas e não temos tempo de estar lá sempre (S4).

Confrontados a partilharem a sua opinião sobre os contributos da fase de refrescamento antes de iniciarem o estágio propriamente dito, dois estagiários consideraram que aquela é uma fase de reforço dos conhecimentos sobre pedagogia e didática (Tabela 4).

**Tabela 04.** *Contributos para o estágio supervisionado da Fase de Refrescamento sobre o Conhecimento Pedagógico*

Contributos	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Reforça os conhecimentos sobre pedagogia e didática			√	√									
Prepara para os desafios do estágio		√									√		
Aprimora competências de planificação da aula											√		
Alternativa para superação de défices teóricos								√	√				
Resposta ambígua	√				√	√	√			√		√	√

A explicação foi dada por E3 que considerou que “o refrescamento ajuda a reforçar os conhecimentos sobre a didática e pedagogia para melhor exercermos as atividades no estágio. Ajuda também a estar mais seguros naquilo que vamos transmitir”, e do E4 que salientou o seguinte: “embora tenhamos tido aulas de didática e pedagogia nos anos anteriores, significando que devíamos estar já preparados, eh... é sempre bom ter o refrescamento sobre conhecimentos dessas disciplinas antes mesmo de irmos para as Escolas de Aplicação”.

O E2 considerou que o refrescamento prepara para os desafios do estágio: “tivemos aulas de refrescamento no 3.º ano antes de nós irmos para o estágio, embora muitas das vezes a dificuldade tem estado por parte dos próprios estudantes que não se empenham”. Referindo-se ao período de

refrescamento, o E8 foi de opinião que é uma alternativa para a superação de défices teóricos trazidos da dPPI, tendo sido perentório em afirmar: “não podíamos passar nas práticas de estágio sem colmatar alguns défices que nós tínhamos em teoria e foi muito proveitoso”.

Dois supervisores concordaram com os estagiários que disseram que o refrescamento prepara para os desafios do estágio, aprimora as competências de planificação da aula e ajuda a superar défices teóricos. Foi o caso do S3, para quem é a fase de “preparação para a prática... em que vamos fazer o refrescamento das coisas, discutir o plano de aula, os materiais que vão utilizar, como é que se organizam os conteúdos, etc...”, e também do S1 que disse o seguinte: “nós estamos sempre preocupados com uma avaliação diagnóstica prévia com os estudantes para colmatar insuficiências que eles trazem do terceiro ano. Não é fácil ter de lidar com o aluno sem saber se está tudo bem e avançar”.

Ficou evidenciado, nas Tabelas 3 e 4, que os conhecimentos adquiridos na dPPI e o refrescamento, ambas consideradas fases de preparação para o estágio, fornecem inputs necessários para que os estagiários estejam mais bem informados sobre as metodologias de ensino, de modo a desenvolverem a sua atividade de estágio da melhor forma possível. Estas fases são cruciais naquele contexto, pois, como disseram Alarcão e Tavares (2003), fazem parte do processo de construção da identidade profissional do futuro professor.

Os dados da Tabela 3, em particular, parecem evidenciar um sentido crítico dos estagiários no desempenho do seu papel, tal como já referido por Vieira e Moreira (2011), pelo facto de alguns deles terem afirmado que os conhecimentos da dPPI não acrescentam nem influenciam em nada nas suas atividades de estágio e lamentam o abandono protagonizado por alguns supervisores, nos momentos em que estariam a aprender mais sobre planificação e metodologias de ensino.

Esta situação suscita questões de natureza de indefinição do papel do supervisor, na medida em que contrapõe os princípios da dialogicidade e da participação do supervisor devidos no processo de orientação do futuro professor (Vieira & Moreira, 2011; Waite, 1995). Por isso, não se pode ignorar o facto de os mesmos estagiários, na Tabela 3, terem sugerido capacitação pedagógica dos supervisores. Mas, é preciso compreender que é importante que existam condições para que supervisores e estagiários estejam envolvidos em novas experiências para o alcance dos objetivos da formação (Mesquita & Roldão, 2017). No contexto deste estudo parece ser complicado aquele envolvimento, pois, como dito pelos supervisores, o tempo para acompanhamento de muitos estagiários por supervisor é bastante escasso, pondo em causa o alcance dos objetivos preconizados para a formação do futuro professor.

#### 4.2.2. Processo de formação durante o estágio

Foi colocada uma questão aos estagiários e supervisores sobre as finalidades do estágio supervisionado (Tabela 5).

**Tabela 05.** *Finalidades do Estágio Supervisionado*

Finalidades	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Prepara para os desafios futuros da profissão		√				√							
Articula a teoria e a prática			√		√		√					√	
Promove competências profissionais e capacitação do futuro professor	√			√	√				√	√			√
Cria espaço de treinamento ou experimentação											√	√	
Ajuda na aquisição de experiências úteis para a profissão								√					

Alguns estagiários (n=3) consideraram que a finalidade do estágio é articular a teoria aprendida ao longo dos anos anteriores e a prática que os leva à profissionalização. Por exemplo, o E5 sugeriu o seguinte: “nós seremos professores... não podemos viver só de teoria, então, acho que o estágio nos traz praticidade daquilo que nós queremos ser, para nós começarmos a ter noção daquilo que vamos exercer futuramente”. O E7 partilha a mesma opinião, tendo referido que: “pegamos a teoria e pomos em prática... daí que a prática é fundamental para treinarmos e melhorarmos cada dia que passa essas questões, essas dificuldades. Conviver, lidar com o estudante, entender, tirarmos do papel e metermos em prática”, e, como também afirmou o E3, “ministrar o conhecimento, e não só, também transmitir aqueles conhecimentos que aprendemos cá, *né*, aqui na escola, para levarmos”.

Outros estagiários consideraram que o estágio promove competências profissionais que os capacita como futuros professores. Para o E1, o estágio serve para “capacitar os futuros professores. Então, o objetivo mesmo do estágio é treinar esse novo indivíduo para estar pronto para servir a sociedade. É aquela parte de saber-fazer” que é requerido na profissão. O E4 tinha uma visão mais aprofundada do impacto do estágio, pois na sua percepção,

o estágio é importante sim porque prepara o futuro professor para cumprir com maior responsabilidade a sua incumbência, e também prepara o futuro professor para saber interagir, para saber... eh... partilhar a educação e a instrução para os futuros formados. Então... dá mais habilidade, mais competência ao futuro professor para que cumpra bem com as suas responsabilidades (E4).

Para o E8, e a julgar pelo perfil profissional do curso, o estágio permite ao futuro professor adquirir um conjunto de experiências que serão úteis quando estiver em atividade

o nosso desenvolvimento curricular como o conjunto de experiências que nós vamos obter com o tempo no contexto escolar, então, as práticas pedagógicas e o estágio é que vão matar todas as dificuldades e vamos com isso superar a nossa realidade no contexto escola, então têm muita importância, a prática e o estágio (E8).

Os supervisores corroboraram com a mesma ideia. Dois deles adicionaram ainda a finalidade do estágio criar espaço de treinamento ou experimentação dos futuros professores, tal como opinou o S3: “para mim, o principal objetivo da prática/estágio é criar espaço de experimentação. Que os estudantes tenham um lugar e a oportunidade de testar a sua futura atividade profissional, esse é o principal objetivo”. S4 reforçou a mesma ideia ao dizer que o estágio tem a finalidade de “criar um espaço em que os alunos possam, *nué*, confrontar ou fazer convergir a teoria e a prática, aquilo que aprendem, ao longo da formação, então têm um espaço onde podem aplicar o que nós consideramos como prática”.

Os dados da Tabela 5 indicam que tanto os supervisores quanto os estagiários percebem o estágio como o momento onde se adquirem as competências necessárias que preparam os últimos para a atividade docente, articulando a teoria e a prática, na lógica da autonomia, da aquisição de novas experiências e da emancipação profissional, como sugerida por Freire (2002), O’Neill e McMahon (2005), Vieira (2020) e Vieira e Moreira (2011).

Quando questionados sobre as rotinas de formação no estágio supervisionado, a maior parte dos participantes estagiários e supervisores referiu a preparação do conteúdo e a ministração da aula do estágio como atividades dominantes nas referidas rotinas.

A Tabela 6 descreve as rotinas de formação na supervisão do estágio, partilhadas pelos estagiários.

**Tabela 06.** Rotinas de formação no Estágio Supervisionado

Rotinas	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Planifica a aula	√				√				√			√	√
Prepara o conteúdo	√		√	√					√		√	√	√
Ministra aulas	√	√	√	√	√			√	√		√	√	√
Observa aulas		√		√								√	√
Rotina não dinâmica	√												
Resposta ambígua						√	√			√			

O E1 foi perentório em afirmar que a rotina do estágio obedece a três etapas, planificação da aula, preparação de conteúdos e ministração da aula, tendo-se mostrado preocupado por não ser dinâmica, isto é, sem grandes mudanças: “a rotina é sempre a mesma, quase que não muda nada. Eh...

é sempre preparar o plano de aula, ir preparar os conteúdos, dar aula... penso que isso tem sido a rotina normal, não tem mudado nada". A experiência do E2 revelou que a rotina de formação no estágio resume-se à ministração e observação de aula, pois, para ele, "a rotina é mesmo a aula, temos fichas [grelhas] de observação... quando um colega está a dar aula, outro grupo fica a observar". O E3, apesar de preparar o conteúdo de modo autónomo, deixou claro que ministrava a aula acompanhado pelo professor cooperante/tutor: "antes de irmos para a prática, nós planificamos o conteúdo, depois de termos já o programa da disciplina que lecionaríamos. Depois de planificarmos o conteúdo, íamos diretamente para a instituição em que lecionaríamos, na presença da professora titular da cadeira".

A rotina do E4 no estágio parece que se desenvolveu de forma colaborativa com os seus pares. Esta rotina consistiu em preparar conteúdo, lecionar e observar a aula, tal como o próprio afirmou:

éramos quatro colegas... então os quatro preparávamos o tema e no dia seguinte íamos para a sala, né, ministrávamos a mesma aula, nós os quatro colegas, um começava, né, chegava até ao primeiro tempo, depois de terminar o primeiro tempo, outro colega entra e tão logo termina entra para a outra sala. Os que lecionaram nos dois primeiros tempos passam para a outra aula como assistentes [observadores]. (E4).

Diferente do E4, a rotina do E5 baseava-se na preparação/planificação e leção da aula com auxílio do professor cooperante/tutor e a presença do supervisor no estágio, que era incerta: "sabíamos que estaríamos na sala de aula com os estudantes e tínhamos de preparar aula com o professor ao lado, não sabíamos se teríamos supervisores".

Do lado dos supervisores não se registaram diferenças em relação ao que os estagiários disseram sobre a rotina de formação no estágio. Explicaram que é essencialmente assente nas atividades de preparação/planificação da aula, preparação do conteúdo, ministração e observação da aula, com especial atenção ao facto de terem sido apenas dois a referirem claramente da última atividade aqui mencionada, isto é, a observação da aula. São os casos do S4, para quem, os estagiários que supervisiona "ministram algumas aulas e também acompanham as aulas através de grelha de observação", e do S5 que afirmou que

depois de eles conhecerem o plano, o programa da disciplina que eles vão lecionar, da escola onde eles vão lecionar, eles traçam um plano de aula, uma semana antes do estágio. Antes do estágio, antes da prática, eles apresentam o plano de aula ao professor para verificar se está tudo ok e depois vamos para a sala de aula. Depois da prática vamos para uma discussão com todos para analisar a aula do colega, pontos positivos e pontos fracos. (S5).

A Tabela 6 parece indicar um processo supervisivo, na Instituição, fortemente focado na preparação do conteúdo e reduzido no saber-fazer através da planificação, ministração e observação da aula. Apesar de García (1999) ter sugerido que, no processo de aquisição/construção da identidade do futuro professor existe um grande foco na aprendizagem pela experiência e observação, é importante

compreender o caráter holístico que norteia o processo de formação, tal como alertado por Perrenoud (2002) quando referiu que a formação não é somente teoria e prática, mas, também, reflexiva, crítica e criadora de identidade. Com isso, parece que a rotina do estágio dos futuros professores, na Instituição, teria de observar uma perspectiva mais holística da formação, que abarque outros aspetos da identidade profissional docente, incluindo uma observação mais formativa/reflexiva auxiliada por recursos das narrativas profissionais (Amaral et al., 1996; J. Moreira, 2010; M. A. Moreira, 2011, 2015; Ribeiro, 2011; Vieira & Moreira, 2011).

A avaliação no estágio supervisionado está relacionada, maioritariamente, com as atividades rotineiras do estágio, apontadas pelos participantes. É o que pode ser observado na tabela a seguir (Tabela 7).

**Tabela 07.** *Características da avaliação no Estágio Supervisionado*

Caraterísticas da avaliação	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Tipo de avaliação													
Avaliação entre pares	√	√	√			√				√	√		√
Autoavaliação				√									
Heteroavaliação pelo supervisor/ tutor		√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√
O que é avaliado													
Aulas ministradas		√	√	√	√	√	√	√					√
Planificação da aula					√	√		√					
Todo o processo do estágio									√				
As presenças					√				√	√			
Relatório de atividades realizadas no estágio												√	
Dossier/portefólio contendo grelhas de observação e planos de aulas observadas e ministradas								√	√				

Quanto aos tipos de avaliação, são dominantes a avaliação entre pares e a heteroavaliação pelo supervisor/tutor, realizadas predominantemente com base nas aulas ministradas que foram observadas, e na planificação da aula. No caso das aulas ministradas que foram observadas, a avaliação é feita através da discussão dos pontos positivos e negativos anotados na grelha de observação. Isto é evidenciado pela partilha do E1: “depois da observação de uma aula... os colegas fazem uma observação sobre os pontos fortes e fracos da aula”. Esta ideia é reforçada pelo E2:

essa anotação dos pontos fortes e negativos serve para... é nada mais nada menos do que a avaliação do colega, né [sic] esses pontos são tirados no momento que o colega está a dar a aula e depois é entregue ao professor... e os pontos fracos, aqueles que forem detetados servem para depois o professor ajudar o estudante a ultrapassar. (E2).

O E1, contrariando o que o E2 afirmou no final da sua primeira intervenção, lamentou o facto de as anotações dos pontos positivos e negativos não passarem disso mesmo:

muita das vezes isso termina mesmo assim, entre nós. Só que o correto seria, depois de apontar esses pontos fracos, o professor deveria regressar novamente com os estudantes na sala, trabalhar sobre esses pontos, e de modo que nas próximas aulas esses estudantes sejam mais capacitados a realizar uma aula, pelo menos de sucesso, porque muitas das vezes só recebemos críticas e elogios. (E1).

O E8 falou numa avaliação mais abrangente que inclui todos os materiais que são utilizados no estágio, organizados numa espécie de dossier. Porém, salientou que o foco da avaliação é o plano de aula: “somos avaliados através da organização dos materiais como os planos de aulas e através também das habilidades que apresentamos na sala de aulas. A base da avaliação é mesmo o plano de aula”. O E5 reforçou o foco da avaliação no plano de aula ao afirmar “não somos permitidos entrar em sala de aula sem o plano de aula e ao terminar a aula o que devemos fazer é entregar ao professor o plano de aula e o professor faz correção deste mesmo plano de aula”. Além disso, também falou sobre o papel da observação no processo de avaliação: “somos obrigados a estar lá, quando não vamos lecionar, com a grelha de observação, para observar o que é que o colega está a lecionar”.

As opiniões dos supervisores não divergem muito das dos estagiários, como ficou evidenciado no comentário do S5:

Para avaliação do trabalho de estágio utilizamos a grelha de observação onde constam os pré-requisitos [aspetos] dessa observação. Com base nas aulas que os estudantes vão lecionar, os outros assinalam os pontos na grelha e depois da discussão, então, trabalhamos para obter uma média para o estudante. (S5).

Importa também destacar o S1, por falar sobre a avaliação ser um processo e da sanção a que estão sujeitos os estagiários dentro do referido processo: “a avaliação da prática ou estágio é uma avaliação processual, desde o primeiro momento até ao fim do processo. Nós temos uma regra de três faltas consecutivas, sem justificativa, levam à reprovação”.

A julgar pela rotina do estágio apresentada na Tabela 6, os dados da Tabela 7 parecem evidenciar que a avaliação do estágio supervisionado tem como base a ministração das aulas observadas pelos pares dos estagiários e pelos supervisores, ou seja, a observação é utilizada como estratégia fundamental para a avaliação dos estagiários, porém, Vieira e Moreira (2011), ao sinalizarem um conjunto de princípios para utilização da observação no processo de supervisão, alertam que a mesma não pode ser simplesmente vista como estratégia de avaliação do professor ou estagiário, mas, também, de regulação

colaborativa entre os pares, ajudando, desse modo, no desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos intervenientes do processo supervisiivo.

### 4.2.3. Características da supervisão durante o estágio

A supervisão do estágio na instituição tem características próprias, alinhadas no contexto e nas circunstâncias em que ocorre, como é o caso da reflexão dos alunos estagiários sobre a prática profissional (Tabela 8).

**Tabela 08.** *Importância atribuída à reflexão dos alunos estagiários sobre a prática profissional*

Importância da reflexão	Alunos Estagiários							
	Grupo 1				Grupo 2			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Melhora as práticas	√	√	√	√		√		√
Promove mudanças no pensamento		√						
Resposta ambígua					√		√	

Os estagiários, na sua maioria (n=6), reconhecem a importância da reflexão sobre a sua prática profissional, pois na sua perspetiva, somente assim a mesma prática pode melhorar. O E1, por exemplo, afirmou que “se o estagiário não refletir sobre o que ele faz, com certeza... não vai saber em que lado vai melhorar, por que melhorar...”. Para melhor evidenciar a importância da reflexão, o E6 narrou um episódio ocorrido numa das suas vivências no estágio:

É muito importante. Por exemplo, por experiência própria, cheguei a dar uma aula que não correu nada muito bem e eu refleti bastante do que eu dei porque foi muito forte. O professor que esteve comigo foi muito forte [duro] comigo e eu até chorei, chorei bastante e, na verdade, eu refleti bastante e notei que há bastante défice na minha pessoa e, na verdade, tenho que mudar nesse aspeto. Então, acho que é bastante importante porque ajuda o estudante a ver os seus erros e a tentar melhorar para que futuramente não possa mutilar os estudantes. (E6).

No mesmo sentido, vemos o E2 a opinar que a mudança somente ocorre quando se está disposto a pensar, a construir uma reflexão, e explica isso mesmo ao afirmar que o estagiário

deve refletir ao ponto de... pensar, querer mudar também alguma coisa. Ele tem de refletir também no que está a fazer, no que ele errou e no que ele acertou... se nós tivermos a capacidade de refletir que ainda falta alguma coisa, se temos essa capacidade, se construirmos essa reflexão que falta alguma coisa, creio eu que o dinamismo da ciência vai continuar com o nosso parecer, com aquilo que nós pensamos... (E2).

Na Tabela 8 observa-se que os estagiários estão conscientes da importância que o estágio tem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois reconhecem melhorias constantes nas suas práticas. Este dado faz jus ao que Zeichner (1983) preconiza sobre a formação de professores que não se deve restringir em ensinar alguém a ensinar, mas ensina-lo também a refletir sobre a sua prática com

vista a melhorá-la cada vez mais, e refletir sobre as suas crenças pessoais no futuro da profissão, como sugerido por Alsup (2008).

Rebuscando a ideia da contextualização da supervisão, vemos a seguir (Tabela 9) que o método e a técnica predominantes de recolha de informação sobre as práticas no estágio, utilizados pelos estagiários e supervisores, é a anotação dos pontos positivos e negativos feito por aqueles durante a ministração de aulas no estágio.

**Tabela 09.** *Métodos e técnicas de recolha de informação sobre as práticas, usadas pelos alunos estagiários e supervisores*

Métodos e técnicas	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Anotação de pontos positivos e negativos na grelha de observação	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√	√
Caderno de anotações		√											
Resposta ambígua				√									

A maioria dos estagiários (n=6) afirmou que utiliza uma grelha de observação onde, com base em critérios/aspectos específicos, são anotados os pontos positivos e negativos da aula que observam. Para ilustrar esta ideia destacamos apenas a intervenção de dois participantes, E1 e E2. Na sua intervenção o E1 narrou o seguinte:

quando fomos fazer prática, a nossa professora forneceu-nos uma grelha... para verificar, por exemplo se o professor [estagiário] usou meio de ensino, se o professor usou materiais, utilizou métodos de ensino, a aparência do professor, como é que apresentou o conteúdo. Então, a partir dessa grelha, desse questionário feito, nós íamos preenchendo à medida que o estagiário ia trabalhando. A partir daí nós tínhamos já ideia, não, o colega falhou aqui, o colega acertou aqui e deixou de acertar aqui, aqui foi muito bom, esse é o ponto forte do colega aquele não... então é assim que nós fazemos recolha de informações para termos uma ideia como é que o professor estagiário se saía durante o estágio... (E1).

Diferente dos demais, o E2 referiu que a anotação dos pontos positivos e negativos da aula observada eram realizadas num caderno de anotações, pois não dispunham de nenhuma grelha específica: “nós, por exemplo não tínhamos a grelha... era mesmo termos um caderno e íamos anotando os pontos fortes, os pontos fracos que aconteciam no decorrer da aula, ao ministrar a aula. Então, esse era mais o recurso que nós utilizávamos”.

Curiosamente, o E4 mostrou-se surpreso com o facto de os seus colegas utilizarem uma grelha de observação para recolha de informação no estágio, pois não sabia do que se tratava:

Estamos aqui diante de... estudantes da mesma escola com experiências totalmente diferentes. Nunca vimos grelha durante este ano, nunca trabalhamos com grelha e as nossas aulas... não temos grelha de observação, não porque nós não queremos, são os critérios que o professor estabelece. (E4).

Unânicos, os supervisores confirmaram o que os estagiários disseram sobre a recolha de informações por meio de anotações na grelha de observação. Questionado, o S5, por exemplo, foi incisivo na sua resposta: “uma grelha de observação, é o que nós usamos para recolher as informações necessárias da prática de estágio” e acrescentou: “não tenho, ao certo, uma ideia de um outro instrumento que poderíamos utilizar”.

O tipo de contacto/interação estabelecida entre o estagiário e o supervisor (Tabela 10) foi também um aspeto que mereceu a partilha entre os intervenientes.

**Tabela 10.** *Tipo de interação estabelecida entre o estagiário e o supervisor de estágio*

Tipo de interação	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Pré-observação para discussão do plano de aula	√	√						√				√	
Pré-observação para tirar dúvida sobre o conteúdo a ensinar		√	√									√	
Observação de aulas									√				√
Pós-observação para discussão sobre o processo de ensino			√										√
Resposta ambígua				√	√			√		√		√	

Alguns estagiários referiram que costumam ter encontros de pré-observação com o supervisor para a discussão do plano da aula que vai ser ministrada. Entre os mesmos, o E1 confirma isso e lamenta o facto de a discussão do plano de aula não reunir consenso entre o supervisor e os estagiários acerca do modelo do plano a adotar, tendo afirmado: “quando o professor aparece, ficamos mais a discutir sobre plano de aula... e o professor também nunca nos mostrou o modelo... quase todos os planos nunca estão em condições...”. Já o E7 referiu que os poucos encontros que costumam ter apenas abrangem alguns estagiários: “só alguns encontros de planificação, não com todos os alunos, apenas alguns”. Dois estagiários referiram que tem existido um encontro de pré-observação para discussão do conteúdo a ensinar no estágio, é o caso do E2 que afirmou: “os colegas que têm aulas a dar, no mesmo dia reúnem com o professor antes de entrar na sala para darem aula, vão discutir sobre a matéria que os colegas vão lecionar”. Porém, o E3 é mais cauteloso no assunto, chegando a referir que esses encontros não eram regulares: “uma vez ou outra, não era constante. Por exemplo, temos dúvida de um conteúdo ou dos métodos a serem utilizados naquele conteúdo, então, podíamos ter contacto dias antes de a aula ser ministrada e ele [supervisor] dava o seu parecer”. O E3 disse já ter tido encontro pós-

observação para analisarem como decorreu o processo de ensino, isto é, a aula do estágio. Referindo-se ao supervisor, foi lacónico em afirmar: “depois da aula ele... fazia sugestão onde melhorar”.

Da parte dos supervisores, um aluno afirmou ter encontros de pré-observação para discutir sobre o plano de aula e também para tirar dúvidas sobre o conteúdo a lecionar no estágio. Tratou-se do S3, quando referiu que, nesses encontros, o que faz é precisamente “ajudar a elaborar os planos de aula, revisão dos planos de aulas, discussão, por exemplo, do conteúdo que vai ser dado”. O S5 partilhou que depois de observar aulas de estagiários, realiza encontro de pós-observação com a finalidade de discutir com eles as dificuldades anotadas quando ministraram as aulas:

eu faço aquelas anotações das dificuldades que eles apresentam ao ministrarem as aulas, e volvido um tempo, nos quinze dias, aí eles vêm apresentar o relatório de progresso eu faço observações das falhas que eu fui observando no dia em que ministraram as aulas... (S5).

Por sua vez, o S1 lamentou o facto de não dispor de tempo suficiente para observar todas as aulas que os estagiários que supervisiona ministram num determinado dia, obrigando-o a ir de sala em sala para, pelo menos, marcar presença: “o supervisor, por ser único, não tem sido fácil, vai fazer aquele exercício de ir de sala em sala, não tem como ficar só numa”.

As Tabelas 9 e 10 parecem revelar, mais uma vez, a redução das atividades/rotinas do estágio na observação das aulas ministradas. Como se pode ver na primeira, excluindo dois estagiários, todos os intervenientes, supervisores e demais estagiários, apontaram a observação como único método de recolha de informações sobre a prática do estágio e a respetiva grelha como único instrumento, ao ponto de um dos supervisores, o S5, afirmar desconhecer outro instrumento para recolha de informações na supervisão do estágio.

Na segunda tabela vê-se, igualmente, que o tipo de interação estabelecida entre o estagiário e supervisor é por meio do processo de observação, em alguns casos, nas suas diferentes fases. O ponto comum entre os resultados das duas tabelas é o facto de se ver na observação como único elemento de recolha de informação e avaliação do estagiário através da anotação em grelha dos pontos positivos e negativos da aula ministrada. Como já dito, isso contradiz os princípios da observação propostos por Vieira e Moreira (2011), em primeiro lugar, e em segundo lugar, parece que não existe regularidade na observância dos pressupostos do processo/das fases de observação, não cumprindo, desse modo, com os objetivos dessa estratégia, como proposto por Reis (2011).

A partilha sobre o tipo de interação estabelecida entre estagiários e supervisores suscitou a necessidade de analisar qual é o perfil que deve caracterizar um professor supervisor do estágio.

A Tabela 11, apresentada a seguir, descreve características do perfil do supervisor do estágio, idealizado pelos estagiários, com base nas suas experiências, vivenciadas durante a realização do estágio supervisionado.

**Tabela 11.** *Perfil do professor supervisor do estágio supervisionado na percepção dos alunos estagiários*

Perfil	Alunos Estagiários							
	Grupo 1				Grupo 2			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Amigo					√			√
Saber ser e fazer	√	√						
Não autoritário			√			√		√
Paciente			√					
Rigorouso			√					
Disponível			√					
Realista						√		
Facilitador								√
Formado em pedagogia				√				
Promotor de harmonia no estágio						√		
Atento								√

Questionados sobre que características pessoais e profissionais deve possuir um supervisor de práticas e estágio, o E5 partilhou, de forma lacônica, que o supervisor deve desenvolver uma relação de amizade com os estagiários: “o supervisor tem de ser amigo”. O E3 elaborou um perfil com mais características. Para este estagiário, o supervisor tem de ser “alguém que tem paciência de acompanhar, nué, alguém que seria acessível, alguém com disponibilidade, que tivesse mesmo tempo para que qualquer problema que o estudante tivesse, ele acompanharia esse estudante até colmatar esse problema”. O E6 partilha da mesma opinião, por isso reforçou que o supervisor deve promover harmonia no estágio e denunciou ter-se sentido controlado, oprimido e encurralado em alguns momentos do estágio:

O supervisor tem que proporcionar harmonia no local... no estágio, nesse caso, penso que além de proporcionar harmonia no estágio ele tem de... se preocupar saber se o estagiário está a seguir as regras, nué [sic], as normas, preocupar-se se as aulas estão a ser bem feitas... criticar de uma forma mais passiva [pacífica] e, também há uma necessidade de flexibilizar porque o estudante tem de se sentir bem, não controlado, oprimido, sentir-se encurralado, é o que se nota. Então, o supervisor tem de ter essas qualidades e não só, tem de ajudar o estagiário a melhorar as suas dificuldades (E6).

O E3 e o E8 partilharam também opiniões sobre o que não deve ser um supervisor. Para o primeiro, o supervisor não pode ser autoritário: “tem de ser alguém com um rigor equilibrado, não autoritário” (E3) e, para o segundo, não pode ser alguém que somente interpela, como se estivesse a policiar: “nós sabemos que o supervisor pedagógico não é tipo polícia que interpela somente. É aquele que tem de acompanhar, ajudar e facilitar o trabalho do estagiário. Para já tem de ser mais amigo” (E8).

Para o E4, todo o supervisor de estágio tem de possuir formação pedagógica. Segundo este estagiário, este requisito é tão importante que, quando questionado, foi incisivo na sua intervenção: “tem de ter formação em práticas pedagógicas”. Na senda da intervenção do E4, o E1 enunciou claramente três competências que o supervisor deve possuir, traduzidos em três pilares da educação que são, na sua perspectiva, condicionantes para o sucesso no estágio: “o professor deve ter três competências: saber-saber, saber-ser e saber-fazer. Acho que com esses três elementos teríamos professores de sucesso e estudantes também de sucesso”. O E2 corroborou inteiramente com o que foi dito pelo E1, tendo reforçado: “como disse o meu colega, o professor deve carregar consigo os pilares da educação, e como o supervisor tem de saber fazer, precisa também saber ser para lidar melhor com os estagiários”.

Na Tabela 11 vemos resumida a percepção que os estagiários têm dos seus supervisores e quais as características que gostariam que os mesmos tivessem. Observa-se que os estagiários idealizam um supervisor que deve ser amigo, paciente, promotor de harmonia no grupo, que saiba fazer, e alertam para que o supervisor não seja autoritário ao ponto de o estagiário sentir-se, nas palavras do E6 “controlado, oprimido e encurralado”. A idealização do tipo de supervisor bem como o alerta que fazem, encontram-se expressos no papel/perfil que deve caracterizar os supervisores, sugerido por Vieira e Moreira (2011).

#### **4.2.4. Contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário**

O perfil do supervisor do estágio e as atividades que são desenvolvidas no estágio podem influenciar, ou não, direta ou indiretamente no desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário (Tabela 12).

**Tabela 12.** *Contributos das atividades de estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários*

Contributos	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
Autorregulação	√												
Racionalidade reflexiva da profissão	√		√										
Promoção do saber-fazer		√	√	√									
Aquisição de experiências da prática docente		√	√		√						√		
Formação profissional								√	√	√	√	√	√
Promoção do sentido de responsabilidade individual	√	√		√			√						
Aquisição de valores													√
Não contribui para o desenvolvimento pessoal nem profissional						√							

Indagados se as atividades do estágio têm contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, alguns estagiários referiram que as mesmas têm proporcionado o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva, têm promovido o saber-fazer, o sentido de responsabilidade individual e a aquisição de experiências da prática docente. Para o E1, têm contribuído para a autorregulação e desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva, como evidencia na sua intervenção:

sempre, ao terminar uma aula, nós recebemos críticas e recebemos elogios. Isso serve para a nossa análise pessoal, que tipo de profissionais nós queremos ser, né, [sic] o que é que pretendemos fazer com esta profissão, como é que podemos ajudar outras pessoas. (E1).

Na opinião do E2, as atividades têm contribuído não somente para a aquisição de competências práticas do saber-fazer profissional, mas também para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual, tendo afirmado:

a escola de aplicação é o nosso espaço de saber-fazer... é lá onde a gente aplica o que a gente recebe na escola de formação, então ajuda muito para a construção da nossa personalidade enquanto professores e, também, dá uma certa responsabilidade para nós enquanto futuros professores. (E2).

Alinhado ao pensamento sobre aquisição de experiências práticas no estágio está também o E5, para quem: “não saímos da sala a zero, porque nós, quando vamos a uma sala para lecionar, depois de nós concluirmos nós fazemos uma autoavaliação, se estivemos bem, se estivemos mal e há sempre algum aspeto que queremos melhorar”. Na senda da aquisição de experiência, o E4 referiu que as atividades do estágio têm contribuído para a sua formação profissional: “prepara o futuro professor para saber interagir, para saber... partilhar a educação e a instrução para os futuros formandos”. Esta opinião também foi partilhada pelo E8 que afirmou que as atividades do estágio:

contribuem e estão a contribuir muito para a minha formação académica. No que tange ao plano de aula eu tinha muito défice, mas atualmente já consigo melhorar nos aspetos de como selecionar ou construir um objetivo, um plano de aula, método, conteúdo.

Pouco otimista, o E6 referiu que as atividades do estágio em nada contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, na sua sinceridade, como fez saber, critica o pouco fazer da instituição para que realmente o estágio promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários:

no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional não há esse desenvolvimento. Ainda há muito que a instituição tem de fazer. Sendo sincero, eu não vejo... não quero ser crítico, mas pessoalmente, conheço pessoas que saíram das escolas de professores, e são bons [competentes]... e o objetivo que me levou a fazer formação de professores é porque eu também queria ser bom [competente], mas eu sinto que sou muito bom em teoria e na prática não tenho nada, então eu vejo que falta muito do ponto de vista de desenvolvimento pessoal e profissional. (E6).

Os supervisores concordaram todos que as atividades do estágio contribuem para a formação profissional do estagiário. Destaca-se a intervenção do S1 que mencionou o facto de realizar uma avaliação antes e durante a realização do estágio, para perceber se estão a ocorrer mudanças na

formação profissional, ou não: “nós, no princípio fazemos avaliação diagnóstica e o professor sabe mesmo quando o estudante sabe ou não sabe e durante o processo você vê o progresso, o que ele fazia mal, agora faz melhor, então, nota-se”. O S5 servia-se também da extensão universitária para promover nos estagiários não somente a formação profissional, mas também valores: “nós usamos a extensão universitária como princípio predominante para desenvolver os alunos do ponto de vista pessoal e profissional e também humanístico, a questão da dimensão de valores”.

Na Tabela 12 percebe-se que as atividades do estágio têm contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, e importa destacar, neste contexto, o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva da profissão, a aquisição de experiências da prática docente e a promoção do sentido de responsabilidade individual, tal como é esperado em qualquer processo de formação de professores (Alarcão & Tavares, 2003; García, 1999; Mesquita & Roldão, 2017; Zeichner, 1983).

### ***Implicações destes resultados para a cocriação do Guião Orientador para o Estágio na Instituição***

Com base nas concepções e percepções sobre práticas de supervisão do estágio dos supervisores e estagiários (secção 4.2 e seus derivados) o Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 10) deve descrever três dimensões específicas a alcançar com o estágio: o saber-fazer; o saber-ser; e saber-agir do professor (Quadro 09). Estas também são as dimensões para o estágio defendidas por Hall e McGinity (2015), Mesquita (2015), Vieira (2020) e Vieira e Moreira (2011).

#### **Quadro 09. Proposta de dimensões específicas a alcançar com o estágio**

<b>Saber-fazer</b>	<b>Saber-ser</b>	<b>Saber-agir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação à prática docente;</li> <li>• Aplicação didática de metodologias ativas;</li> <li>• Articulação entre a teoria e a prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de espírito colaborativo;</li> <li>• Partilha indiscriminada de experiências;</li> <li>• Cocriação;</li> <li>• Democratização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de uma racionalidade docente reflexiva;</li> <li>• Inovação pedagógica;</li> <li>• Autonomia e emancipação;</li> <li>• Desenvolvimento de criatividade nos processos de ensino e aprendizagem</li> </ul>

### **4.3. Propostas de melhoria para o estágio**

Os participantes identificaram alguns problemas no estágio que têm posto em causa a sua qualidade. Na percepção dos mesmos, os problemas estão relacionados com a organização do estágio, com o supervisor, com o professor cooperante/tutor e com o processo de supervisão em si.

A Tabela 13 descreve os problemas percebidos no estágio supervisionado pelos estagiários.

**Tabela 13.** *Problemas percebidos no estágio supervisionado*

Problemas	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
<b>Relacionados com a organização do estágio</b>													
Falta de articulação entre as disciplinas teórico-metodológicas e o estágio		√								√		√	√
Ausência de prática na dPPI no ano anterior											√		
Falta de organização de equipas de estagiários			√										
Falta de identificação das Escolas de Aplicação antes do início do estágio			√				√						
Falta de Escolas de Aplicação anexas à Instituição				√			√		√		√		
Falta de interesse institucional	√						√						
Ausência do supervisor na Escola de Aplicação					√								
Reduzido número de supervisores			√				√		√				
Número elevado de estagiários por supervisor			√		√		√		√		√		√
Número reduzido de aulas ministradas por estagiário				√									
Tempos letivos insuficientes para o estágio											√	√	
Estágio realizado em menos de um ano letivo				√									
Falta de organização do horário do estágio				√									
<b>Relacionados com o supervisor</b>													
Défice de formação em supervisão pedagógica dos supervisores	√	√				√						√	√
Falta de atenção do supervisor ao desenvolvimento do estagiário	√	√	√										
Falta de participação ativa dos supervisores no estágio			√										
<b>Relacionados com o cooperante/tutor</b>													
Qualificação deficitária do professor cooperante/tutor do estágio					√				√	√			
Falta de compromisso do professor cooperante/tutor do estágio													√
<b>Relacionados com o processo de supervisão</b>													
Falta de feedback sobre os pontos negativos apontados na observação	√												
Dificuldades da construção do plano de aula	√					√							
Falta de autonomia do aluno estagiário		√											

Entre os problemas relacionados com a organização do estágio, os estagiários destacaram o elevado número de estagiários para poucos supervisores na instituição, tal como apontou o E5:

“infelizmente, o nosso grupo de estágio de 20 estudantes é muito para um único professor”. Este ponto de vista é reforçado pelo E3, para quem, “em função do número de alunos, teria que se aumentar também, no caso, os professores de prática”. O E7 partilha da mesma opinião e fala também na falta de valorização, por parte do supervisor, da formação do estagiário: “e outro problema... é a desvalorização da formação por parte dos professores da instituição em geral, os problemas ou o número de estudantes e o número de professores [supervisores] da instituição, eh... esses são os problemas”.

Outros aspetos levantados estão relacionados com a falta de Escolas de Aplicação anexas à instituição, e a não identificação atempada daquelas escolas junto dos parceiros da instituição, antes do início do estágio. O E7 não tem dúvidas que se existissem Escolas de Aplicação anexas, os estagiários seriam os grandes beneficiários: “acredito que se tivéssemos as escolas anexas... sei que eh... as escolas anexas iriam favorecer bastante os estudantes”. Este estagiário vai mais longe ao fazer a comparação com a formação de médicos, e critica o menosprezo na formação de professores: “a grande questão que levantamos é - se os que fazem medicina é obrigatório estagiar para ter mais experiência, porque é que nós na instituição não, não temos um sítio de estágio, isso é nos desprezar”.

Para o E3, torna-se imperativo a identificação atempada, antes do início do estágio, das Escolas de Aplicação que vão receber os estagiários:

as escolas que são centro de estágio devem ser selecionadas antes mesmo do arranque do ano académico, porque o que se tem notado não é isso... começa o ano académico e os estudantes estagiários não sabem para onde vai estagiar, então fica o primeiro, segundo e o terceiro mês de aulas, no quarto ou quinto mês é assim que lhes indicam as escolas. E nisso é causado certo empecilho, nué [sic]. (E3).

Os estagiários apontaram também problemas relacionados com o supervisor, com destaque para o défice de formação em supervisão pedagógica do supervisor e a falta de atenção do supervisor no desenvolvimento do estagiário. Sobre o primeiro aspeto, o E1 foi exaustivo na sua abordagem:

eu como estagiário não tenho domínio sobre práticas pedagógicas e o meu professor também não tem o domínio das mesmas, talvez o meu pouco para o professor será muito, enquanto, comparando com os outros que fazem a mesma prática, é pouco. Então, o ponto de partida é mesmo o professor, e depois do professor, os estudantes (E1).

Na sua intervenção, o E6 não pensou muito para dizer que o défice da formação pedagógica dos supervisores é uma das causas da má qualidade que se regista no estágio: “um dos grandes problemas está nos nossos professores porque a maioria dos nossos professores também não é formado na área pedagógica”.

Alertando para a necessidade de o supervisor ter que dar maior atenção ao estagiário, o E3 afirmou sem rodeios que: “é preciso os professores prestarem mais atenção ao desenvolvimento do

próprio estagiário. Se tiverem algum problema tem de ajudá-los a superar”. O E5 reforçou criticando a falta de acompanhamento dos supervisores:

acredito eu que o professor não tem tempo de acompanhar todo o mundo. O que é que acontece: muitas das vezes estamos no estágio, mas não temos professor para supervisionar aquilo que nós estamos a lecionar... depende simplesmente do relatório que o estudante apresenta. Seria bom que o professor estivesse lá uma vez por outra presente, para acompanhar a nossa aula, infelizmente isso não acontece. (E5).

Parece que os estagiários não encontram apenas défices nos supervisores. O E5 partilhou uma das suas experiências do estágio onde revelou ter-se sentido com receio de falhar quando chegasse a sua vez de ministrar a aula, porém, para o seu espanto, o professor cooperante/tutor é que se mostrava inseguro com a presença do estagiário, tal como o próprio narra a seguir: “nós notamos que os professores efetivos [cooperantes/tutores] é que estavam com medo de nós, tinham receio de nos receber na instituição, porque muitos desses professores efetivos até ao momento apresentam défices”.

Os estagiários apontaram também problemas relacionados com o processo de supervisão em si e um dos problemas prende-se com a construção do plano de aula. Por exemplo, o E6 lamentou o facto de só existirem críticas sobre os planos de aulas elaborados pelos estagiários, sem que, no entanto, lhes seja apresentado um modelo a seguir: “dizem que o plano [de aula] está errado, mas nunca apresentam um plano ideal para seguirmos”. Para elucidar o dilema apresentado pelo E6, o E1 traz um episódio que aconteceu na sala de aula, relacionado com a elaboração do plano de aula:

muitas das vezes o professor orienta para os alunos planos de aulas... e nós fizemos planos de aulas, mas o professor sempre reprova... ‘não, esse plano de aula não seria assim...’ então, chegou um dia em que um dos colegas da sala disse ‘professor, hoje queremos reconhecer que não estamos em condições de fazermos o plano de aula, porque quase todos da sala fazem plano de aula e o professor só reprova, hoje nós queremos aprender com o professor o que é um plano de aula modelo’. E o professor também não estava em condições, naquele dia, de nos ajudar a fazer... porque o professor só reprova... nós notamos naquele dia que o professor também não domina (risos). (E1).

Os supervisores, por sua vez, identificaram, maioritariamente, como elementos problemáticos do estágio a falta de articulação entre as disciplinas teórico-metodológicas e o estágio, o elevado número de estagiários por supervisor e a falta de tempo para os acompanhar, e reconheceram-lhes algum défice na formação em supervisão pedagógica. Relativamente ao primeiro elemento, o S4 afirmou que os alunos trazem lacunas teóricas que têm dificultado a realização do estágio: “temos o problema de articulação da abordagem pedagógica predominante. Por exemplo, os alunos vêm de uma formação sobre didática de língua portuguesa que não se articula com o que nós estamos a fazer na prática”. Dando seguimento a esta opinião, o S2 sugeriu: “é preciso reforçar as aulas de didática geral, porque há aspetos que devem ser tratados de forma mais aprofundada em didática e não acontece. Depois, o professor de Prática ou de Estágio tem de se aguentar”.

Quanto ao problema da falta de tempo para acompanhar os estagiários, o S4, por exemplo, desabafou sobre os constrangimentos que costuma vivenciar:

Eles trabalham duas vezes por semana em práticas docentes, eh... em cada sessão eles têm sensivelmente duas horas, aí não conseguimos... temos dificuldades de acompanhamento, acompanhamos às vezes..., numa média de três meses só temos acompanhamento de cinco vezes, nós os professores só estamos lá em cinco aulas porque são diferentes grupos em diferentes escolas e não tem tempo de estar lá sempre. (S4).

O S1 corrobora com o colega, atirando parte da culpa para as políticas públicas da educação. Alega que o sucesso do estágio é também condicionado pelo elevado número de estagiários por supervisor, não permitindo melhor acompanhamento dos mesmos:

em condições normais, tu, professor de estágio tem de acompanhar no máximo dos máximos dez alunos, dez estudantes... seria até cinco, cinco, melhor. Cinco é um número que dá para acompanhar nas calmas, agora, como é que eu vou acompanhar cinquenta e três alunos? Se cinquenta e três alunos já está acima do próprio número de alunos das salas, que com a reforma [educativa] são trinta e cinco e vai até quarenta e cinco? Você está a vir [para Escola de Aplicação] com uma turma extra... então, são situações, são problemas sérios que condicionam o sucesso... é por isso que os alunos dizem que não estamos a acompanhar, mas vamos acompanhar como? Enquanto não aumentar o número de professores para as práticas, nós não podemos resolver esse problema. (S1).

O S5 aponta também o elevado número de estagiários por supervisor, mas reconhece, igualmente, não ter tido formação em matéria de supervisão pedagógica do estágio, tal como fez saber: “o nosso problema prende-se mesmo com o número elevado de estudantes, o primeiro problema. O segundo problema é a ausência de formação, eu quero dizer que não tive nenhuma formação especializada em [supervisão de] estágio”.

Os supervisores mostraram-se também preocupados com o défice de qualificação de alguns professores cooperantes/tutores do estágio, muitas vezes associado à má preparação pedagógica, o que suscita receios em deixá-los acompanharem os estagiários. Essa preocupação foi demonstrada por S1 que afirmou: “a má qualificação do professor cooperante complica muito. Os estudantes têm de assistir aula modelo e quem ministra a aula é o professor cooperante. É complicado”. Nestas condições, o S2 tem dúvidas do contributo desses professores para a formação do estagiário: “uma outra dificuldade é o próprio professor [cooperante/tutor] que não tem domínio, isso dificulta ele poder também contribuir com alguma coisa ao estagiário”.

O S5 aproveitou o momento para denunciar alguma falta de compromisso por parte de alguns professores cooperantes /tutores que não aparecem na Escola de Aplicação no dia marcado para acompanharem os estagiários na sua turma: “um outro problema é mesmo a participação dos professores das escolas parceira, Escolas de Aplicação. No dia da abertura, está tudo acertado, os professores participam, dão-nos um professor..., mas nos dias das atividades eles nunca aparecem”.

Os vários problemas identificados na realização do estágio (Tabela 13 anterior), levaram os entrevistados a propor algumas possíveis soluções para os resolver (Tabela 14) e, desse modo, serem melhoradas as condições para que as experiências vividas no estágio promovam o desejado desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, estagiários e supervisores, respetivamente.

**Tabela 14.** *Possíveis soluções para melhorar o estágio supervisionado*

Possíveis soluções	Alunos Estagiários								Supervisores de estágio				
	Grupo 1				Grupo 2				S1	S2	S3	S4	S5
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8					
<b>Relacionados com a organização do estágio</b>													
Planificar conjuntamente o Estágio com as Escolas de Aplicação										√			
Identificar atempada as Escolas de Aplicação				√									
Rever a duração do estágio							√						
Aumentar a duração das aulas ministradas no estágio						√							
Iniciar o processo do estágio a partir do 2º ano						√	√						
Substituir a Prática Pedagógica por estágio propriamente dito											√		
Substituir as aulas simuladas na Instituição por aulas práticas na Escola de Aplicação							√						
<b>Relacionados com o supervisor</b>													
Capacitar os supervisores em supervisão pedagógica	√	√				√							
Manter o professor de didática como supervisor de estágio				√									
Proporcionar uma presença constante do supervisor na Escola de Aplicação					√	√							
<b>Relacionados com o tutor</b>													
Formar os professores cooperantes/tutores da Escola de Aplicação em supervisão pedagógica de estágio									√	√		√	√
<b>Relacionados com o processo de supervisão</b>													
Haver colaboração entre estagiário, supervisor e o professor cooperante/tutor na planificação do estágio						√		√					
Haver atenção do supervisor ao plano de aula do estagiário								√					
Lecionar uma sequência didática no estágio, em vez de aulas com conteúdos aleatórios não sequenciais					√	√							
Preparar o estagiário para lidar com alunos com necessidades educativas especiais						√	√						

Nas questões relacionadas com a organização do estágio, o E4 sugeriu que se identifiquem as Escolas de Aplicação antes do início do ano letivo, ou se construa uma escola anexa, e questiona o interesse e a prioridade institucional no que diz respeito ao estágio:

Seria uma prioridade da escola, identificar todas as escolas a nível da província e saber, estudantes da escola X terão aulas de matemática, estudantes da escola Y terão aulas de história, língua portuguesa... identificar primeiro essas disciplinas e, depois, começar a trabalhar num modelo e saber que, logo que está a começar o ano letivo, por exemplo na escola X, já temos lá um estagiário de português... Em resumo, é a falta de organização. É preciso identificar primeiro uma escola. Ou então, porque não criar uma escola anexa? (E4).

O E7 ambicionava que as aulas práticas iniciassem no segundo ano do curso e, numa abordagem sobre o problema relacionado com o processo de supervisão e as possíveis soluções, falou da necessidade de substituição de aulas simuladas ministradas na instituição por práticas na Escola de Aplicação. Também chamou a atenção para a importância do plano de aula e da preparação técnica do estagiário em matéria de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais:

eu gostaria que deixassem de dar aulas cá na escola e fossem para as escolas, deixassem de dar aulas simuladas e fossem para as escolas de aplicação. E as práticas pedagógicas deviam começar muito cedo, no segundo ano. Uma outra coisa, os professores deviam olhar no plano de aula, também, pois é essencial ter um modelo único. Outrossim, é ver como lidar com as crianças especiais, além das crianças com problemas como de audição, mas também os autistas. Aqui falamos de inclusão e exclusão, mas na verdade não estamos preparados para tal. Vamos sair daqui formados professores e vamos encontrar essas dificuldades, e se não tivermos técnicas nem métodos adequados... então é necessário. (E7).

O E6 concordou com o E7 e reforçou a opinião sobre a preparação do estagiário para saber lidar com alunos especiais: “como futuros professores seria bom serem-nos ensinadas essas técnicas, como lidar com alguém com problema de visão, com problema de audição... eu gostaria, pelo menos, que nos passassem ferramentas para lidar com esse tipo de situações”.

Preocupado com a sequenciação na lecionação da matéria, o E5 alertou para a necessidade de existir uma sequência didática no estágio, em vez de aulas com conteúdos aleatórios não sequenciais. Esta sua preocupação é evidente no que se narra a seguir:

A sequência lógica é muito importante porque, aconteceu comigo, dei uma aula e deixei tarefa, as crianças ficaram tão ansiosas... gostaram muito da aula que me esperaram na semana seguinte para me apresentar a tarefa, mas, infelizmente, eu não estava escalado para aparecer naquela semana. Só estive lá depois de duas a três semanas e mesmo assim ainda me solicitaram a tarefa, sabendo que eu já tinha outro programa a se cumprir. (E5).

Quanto aos problemas relacionados com os supervisores, os estagiários foram perentórios em sugerir que os supervisores precisam de capacitação, de modo a desempenharem melhor as suas funções, pois são modelos que influenciam os estagiários. Quem o diz, é, por exemplo, o E1: “cada professor que entra na sala deposita uma influência sobre o estudante, então, se nós queremos ter práticas pedagógicas ou estágios de sucesso, primeira coisa, a escola deve investir nos seus

professores”. A mesma opinião foi partilhada pelo E2, que quando questionado respondeu incisivamente e responsabilizou os supervisores pelo défice de planificação de aulas apresentado pelos estagiários: “a escola deve capacitar os professores de práticas pedagógicas/estágio, claro que nem todos... É inadmissível um estudante do quarto ano de uma escola de formação de professores não saber como elaborar um plano de aula”.

Os estagiários referiram, também, que precisavam de um supervisor mais presente, que preste maior atenção no seu desenvolvimento, tal como fez saber o E5: “nós queremos professor presente que nos acompanhe a todo o momento, que esteja lá sempre para nos auxiliar e que acompanhe a nossa aula a fim de nos corrigir quando estamos errados”.

Da parte dos supervisores, percebeu-se que algumas soluções relacionadas com o problema de organização do estágio passam, também, pela articulação atempada com a Escola de Aplicação, quem o diz é o S4:

para que isso funcione, nós é que temos de solicitar à escola [de aplicação] autorização para realizar o estágio. O pedido tem de ser antes do início do ano letivo, acho que assim funciona. Agora, se for ao longo do ano pode haver negação por causa das burocracias, então, tem de ser antes do início do ano letivo. (S4).

Mais do que articulação no que diz respeito à organização, o S2 é de opinião que se realizem seminários com os professores cooperantes/tutores, com o objetivo de se esclarecerem as responsabilidades de cada um, supervisores e professores cooperantes, e tomarem conhecimento dos procedimentos a seguir no acompanhamento do estágio, pois segundo este supervisor, esta ação ajudaria a minimizar défices de alguns professores e ajudaria a evitar a ausência dos mesmos nas Escolas de Aplicação, por sinal o seu local de trabalho, nos dias de realização do estágio:

Quer dizer, haveria um seminário que é para cada um saber qual é a sua responsabilidade, acredito que eles estariam mais à vontade, os professores cooperantes, porque já falamos aqui que muitos têm dificuldades e, às vezes, furtam-se de estar lá porque sabem que têm dificuldade: “eu sou professor da escola e o aluno estagiário tem mais experiência do que eu” entre outras. Então, seria bom fazer um seminário... é um seminário sobre os procedimentos, como vamos trabalhar, como vamos atuar. (S2).

A opinião do S2 foi reforçada pelo S1 que falou na importância da realização de um curso de capacitação para os professores cooperantes/tutores, contendo vários módulos: “seria sim importante fazer cursos e nesses cursos tem de ter um módulo que falasse sobre orientação do estágio, a supervisão pedagógica na formação inicial, um tópico sobre isso, para eles também saberem como é que vão acompanhar esses estudantes”.

Ao longo dessa discussão, foram também indagados sobre a possível capacitação dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica do estágio, ao que timidamente maneavam a cabeça

a concordar com essa possibilidade. Entretanto, o S4 afirmou: “preciso mesmo de uma formação neste domínio”.

Abordados sobre a possível planificação conjunta do estágio entre a Instituição e as Escolas de Aplicação, o S1 discordou justificando, “planificarmos juntos o estágio acho que não é necessário. Eles são autónomos e dependem do Ministério da Educação e nós temos de nos ajustar nas atividades deles”.

Na Tabela 13 foram apresentados vários problemas que têm influenciado, na opinião dos participantes, a qualidade do estágio na Instituição, nomeadamente relacionados com a organização do estágio, relacionados com supervisor, relacionados com o cooperante/tutor e relacionados com o processo de supervisão. E, na Tabela 14, os mesmos participantes apresentaram possíveis soluções. Dos problemas constantes nos itens referidos da tabela, destacam-se a falta de escolas anexas para a realização do estágio, falta de articulação entre as disciplinas teórico-metodológicos e o estágio, elevado número de estudantes por supervisor, défice de formação em supervisão pedagógica do supervisor, qualificação deficitária do professor cooperante/tutor.

Na nossa opinião, os problemas levantados na Tabela 13 são, por um lado, consequências das insuficiências das políticas públicas da educação do país, já traduzido por Ngaba (2017) em “carência de políticas educativas originais” (p. 115) que se prolonga desde a assunção da política de escolaridade de massas no período pós-colonial (Azevedo, 2007), pois, parece que as políticas educativas não têm estado articulados com o crescimento demográfico, levando a ter muitos alunos em turmas que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16 de 7 de outubro (Angola, 2016), prevê reduzidos por turma. Dado a este facto, não existem muitas soluções possíveis para que a Instituição ultrapasse o problema do elevado número de estagiários por supervisor. Quanto à falta de escolas anexas à Instituição, a lei não é clara neste sentido, porém, a Instituição pode organizar-se melhor, procurando antecipadamente por escolas que cooperem com a mesma para a realização do estágio supervisionado. Por outro lado, a julgar que ainda exista elevado número de professores não qualificados Ngaba (2017), no caso do subsistema de ensino geral, onde atuam os professores cooperantes/tutores, e pelo facto de existirem supervisores sem formação em supervisão pedagógica, com base no princípio do aperfeiçoamento constante do pessoal docente traçado pelo INIDE (2013), pensamos ser responsabilidade da Instituição ocupar-se da formação contínua dos supervisores bem como dos cooperantes/tutores, de modo a melhor a prática do estágio.

A avaliação no estágio supervisionado foi um dos aspetos que os estagiários fizeram referência na partilha, e sugeriram algumas melhorias (Tabela 15).

**Tabela 15.** *Aspetos a melhorar na avaliação no Estágio Supervisionado*

Aspetos a melhorar	Alunos Estagiários							
	Grupo 1				Grupo 2			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Valorizar o esforço do estagiário		√						
Haver uma avaliação colaborativa entre o supervisor e o professor cooperante / tutor			√					
Avaliar com base em critérios estabelecidos numa grelha				√				
Haver uma grelha de avaliação dos pontos positivos e negativos da aula a ser preenchida pelo supervisor								√
Haver a presença do supervisor na observação de aulas do estagiário						√	√	
Não alterar nada					√			

O primeiro aspeto que sugerido para ser melhorado na avaliação foi a valorização do esforço do estagiário e trabalhar nos pontos negativos anotados avaliados pelos pares. Quem o sugeriu foi o E2 que, quando questionado sobre o que melhorar na avaliação respondeu:

valorizar mais o esforço do estudante. O estudante quando dá uma aula eh... com notas negativas pela avaliação dos colegas, não pode ser simplesmente problema do estudante, mas deve ser também problema do professor. Então, o professor deve notar... não... o meu fracasso se constituiu também no fracasso do estudante... olhar e trabalhar nesses pontos. (E2).

O E3 falou da necessidade de existir colaboração entre o supervisor e o professor cooperante/tutor para avaliar o estagiário: “seria bom se os dois estivessem presentes, então, logo mudaria também a avaliação”. Para o E8, era importante que o supervisor fizesse a sua avaliação com base numa folha de anotações dos pontos fortes e fracos registados durante a ministração da aula:

ao dar uma aula na escola de aplicação, como o nome mesmo é supervisor, poderia estar aí com uma folha e uma lapiseira ou um lápis, a apontar os pontos fortes e os pontos fracos para fazer assim a avaliação, mas isso nunca aconteceu. Eu gostaria que se usasse essa modalidade porque aí veremos onde falhei, onde estive forte e onde há falha para a próxima ocasião superar. (E8).

Como o E4 não teve experiência em trabalhar com uma grelha de observação (ver a sua intervenção com base na Tabela 9), sugeriu para a melhoria da avaliação no estágio supervisionado, a adoção de uma grelha de observação contendo aspetos a serem anotados com base em critérios pré-definidos.

Apesar de alguns estagiários sugerirem mudanças na avaliação do estágio, para o E5 não há necessidade, pois no seu entender está bem assim, e sente-se à vontade, tal como fez saber: “para mim, assim está bem porque nós ficamos à vontade, o professor nos deixa à vontade. Muitas das vezes nem sabemos que estamos a ser avaliados, nós ficamos à vontade”.

Entre as sugestões de melhoria na avaliação na supervisão do estágio destaca-se a referência à valorização do esforço do estagiário, ou seja, os estagiários esperam dos supervisores uma avaliação global que seja transversal às suas competências, como sugerido por Vieira e Moreira (2011). Das declarações dos estagiários pode-se deduzir que se espera dos supervisores uma atitude mais reflexiva da sua atuação.

### ***Implicações destes resultados para a cocriação do Guião Orientador para o Estágio na Instituição***

Com base nas discussões com os participantes do estudo e sugestões dali resultantes, foram elaboradas propostas de melhorias para o estágio, mais precisamente no que diz respeito à preparação das atividades do estágio e na observação do estágio. As mesmas encontram-se integralmente na Proposta de Guião Orientador para o Estágio, tendo-se extraídos da mesma os dois quadros a seguir.

No primeiro quadro são sugeridas algumas atividades que servem de preparação para o estágio de modo a permitir que o mesmo seja organizado, evitando, desse modo, constrangimentos como relatado pelos próprios supervisores e estagiários da Instituição.

**Quadro 10.** *Preparação das atividades do estágio na Instituição*

<b>Fase</b>	<b>Atividades</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Local/Organização geral</b>
Antes do início do estágio: final do ano letivo anterior (junho)	Contactos com: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabinete Provincial da Educação</li> <li>• Direção Municipal da Educação</li> <li>• Escolas de Aplicação</li> </ul>	Coordenação de Estágios		
	Planificação das atividades de estágio	Coordenação de Estágios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de Estágios</li> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores cooperantes/tutores</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores
Início do ano letivo (setembro)	Formação contínua de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> </ul>	Coordenação de Estágios e/ou profissionais por ela designada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores (lecionação da formação e identificação de necessidades de novas formações que serão voluntárias)

**Quadro 10.** *Preparação das atividades do estágio na Instituição (cont.)*

Ao longo do estágio	Supervisão pedagógica e monitorização do estágio como processo contínuo	Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1h30/grupo</b> respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção;</li> <li>• <b>Observação formativa/reflexiva mínima de 3 aulas</b></li> </ul>
		Professores Cooperantes/tutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Escola de Aplicação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lecionação entre <b>12h a 15h com a observação do professor acompanhante</b>;</li> <li>• reuniões quinzenais de supervisão por grupo, respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção</li> </ul>
		Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Escola de aplicação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reunião conjunta de pós-observação;</li> <li>• autoavaliação, supervisão e avaliação formativa do ciclo de supervisão</li> </ul>
A meio e no final do estágio	Avaliação do estágio	Coordenação do estágio	Supervisores; Professores Cooperantes/tutores; Estagiários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas de Aplicação;</li> <li>• Instituição de Formação Inicial de Professores</li> </ul>

No último quadro é destacada a observação formativa/reflexiva, pelo seu papel central no processo de supervisão da atividade do estágio, que compreende três fases (ver Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011): pré-observação, observação e pós-observação. Esta é uma das estratégias essenciais sugeridas para promover a mudança no estágio na Instituição.

#### **Quadro 11. Fases da observação formativa/ reflexiva**

<b>Pré-observação</b>	<b>Observação</b>	<b>Pós-observação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprimoramento de um ambiente de interação colaborativa entre os intervenientes;</li><li>• Preparação com o estagiário, do instrumento de recolha de dados (ex. grelha de observação, diário reflexivo, notas de campo, registo incidente críticos);</li><li>• Discussão dos pormenores sobre os aspetos a observar e os critérios de avaliação dos resultados da observação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adoção de um comportamento de observação discreto, não intrusivo;</li><li>• Recolha de informações confrontadas com os tópicos criados previamente e articulados com os objetivos estabelecidos nos instrumentos de recolha de dados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discussão dos resultados da observação (dialogicidade, indagação crítica);</li><li>• Fornecimento de feedback construtivo;</li><li>• Reflexão sobre os aspetos positivos e a melhorar</li></ul>

#### **4.4. Potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática do guião orientador para a supervisão de estágio por parte dos supervisores**

Com o objetivo de envolver os professores supervisores da instituição na reflexão conjunta sobre práticas reflexivas de supervisão, com a finalidade de construir um referencial orientador do estágio na instituição, foi elaborado um guião que orientasse para a discussão sobre as mudanças a implementar na supervisão no futuro.

Como já referido, a formação foi iniciada com a apresentação dos resultados das entrevistas dos alunos e supervisores. Posteriormente, o guião foi distribuído aos supervisores que o preencheram individualmente durante a formação numa comunidade de prática, por partes: finalidades da supervisão; princípios orientadores das práticas de supervisão; papéis dos intervenientes; estratégias/instrumentos de supervisão; avaliação do desempenho profissional; avaliação do processo de formação.

Antes de responderem às questões de cada parte do Guião, que orientava para uma reflexão colaborativa, foi feito um aprofundamento teórico que permitiu melhorar a discussão dos resultados das entrevistas e propor mudanças para o futuro baseadas em evidências recolhidas sobre a prática percebidas pelos entrevistados, interpretadas com base nos modelos atuais de supervisão. Este guião orientador (Anexo 8) da discussão que levou à construção do Guião Orientador para a Supervisão de Estágio (Anexo 10) por parte dos supervisores, partiu dos seguintes tópicos de reflexão em cada parte: situações atuais, constrangimentos atuais, direções futuras, possíveis constrangimentos e estratégias de resolução.

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos em cada parte do guião e como foram articulados no Guião Orientador para a Supervisão de Estágio.

#### 4.4.1. Finalidades da supervisão

É essencial compreender as percepções dos participantes sobre as finalidades da supervisão pedagógica (Tabela 16) para caracterizar as dimensões específicas do conhecimento e competências profissionais a alcançar com o estágio.

**Tabela 16.** *Finalidades atuais da supervisão*

Finalidades atuais	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Desenvolver prática pedagógica reflexiva	√		√				
Promover autonomia profissional		√					
Melhorar o desempenho profissional docente				√			
Resposta ambígua					√	√	√

Os participantes referiram que as finalidades atuais da supervisão do estágio na Instituição era promover a prática pedagógica reflexiva, a autonomia e o desempenho profissional docente. Por exemplo, no feedback do S1 pode ler-se claramente que a supervisão tem a finalidade de ajudar a “refletir criticamente sobre a prática pedagógica”. Mais abrangente foi o S3 ao referir que a finalidade atual é de “desenvolver competências teóricas e práticas para uma prática pedagógica mais reflexiva” que, no dizer do S2, seja capaz de “promover a autonomia profissional” e contribua para a “melhoria do desempenho profissional dos docentes” (S4).

Entretanto, foram apontados alguns constrangimentos (Tabela 17) nas finalidades atuais da supervisão do estágio na Instituição em estudo.

**Tabela 17.** *Constrangimentos encontrados nas finalidades atuais da supervisão*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Tempo insuficiente para realizar a prática	√						
Pouca colaboração entre os supervisores			√				
Falta de formação dos supervisores					√		
Dificuldades na elaboração do plano de aula						√	√
Resposta ambígua		√		√			

Entre os constrangimentos que poderiam ser encontrados para os alunos atingirem as finalidades atuais da supervisão, destacam-se a falta de colaboração entre os pares supervisores e a falta de formação pedagógica dos referidos supervisores, como o fizeram saber o S3, que afirmou existir “pouca colaboração entre os professores [que seria necessário aumentar] de modo a que haja uma

supervisão transformadora e reflexiva”, e o S5, para quem, é importante a “formação ou superação contínua dos docentes afetos às práticas pedagógicas”. O S1 aponta o pouco “tempo disponível para a prática” como constrangimento para o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva.

Para melhorar a supervisão e, em gesto de brainstorming, foram sugeridas direções futuras para a melhorar (Tabela 18).

**Tabela 18.** *Direções futuras para melhorar a supervisão*

Direções futuras	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional	√	√	√	√	√	√	√
Promover a inovação pedagógica	√	√	√	√	√	√	√

Os supervisores concordaram com a sugestão do desenvolvimento de uma supervisão pedagógica do estágio que seja capaz de apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus intervenientes e que, ao mesmo tempo, promova a inovação pedagógica. Entretanto, os supervisores apontaram alguns possíveis constrangimentos a essas direções futuras (Tabela 19).

**Tabela 19.** *Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados na supervisão no futuro*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Organização conservadora, dificultando a inovação pedagógica	√						
Inexperiência dos supervisores			√				
Falta de estratégias para promover a inovação pedagógica				√			
Não especificado		√			√	√	√

A organização da própria instituição foi incluída nos possíveis constrangimentos por se ter transformado, como afirmou o S1, numa “organização extremamente conservadora, dificultando a inovação pedagógica”. Para o S4 o possível constrangimento seria a “falta de estratégia para o desenvolvimento profissional e inovação pedagógica” na instituição. Na opinião do S3, a existência de alguns “supervisores com pouca experiência em práticas pedagógicas” pode condicionar a inovação pedagógica.

Para os supervisores, podem ser adotadas estratégias para contrapor os possíveis constrangimentos que poderão surgir na supervisão institucional no futuro (Tabela 20).

**Tabela 20.** *Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados na supervisão no futuro*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Revolucionar as práticas pedagógicas da instituição	√						
Adotar o tipo de supervisão colaborativa			√				
Adotar estratégias e mecanismos de inovação pedagógica				√			
Resposta ambígua		√			√	√	√

As estratégias de resolução sugeridas pelos supervisores são: “revolucionar a prática pedagógica, procurando alternativas de aulas diferentes das habituais” (S1); “adotar o tipo de supervisão colaborativa para melhor envolvimento do professor [e a sua] participação ativa... no processo de inovação pedagógica” (S3); e “criar mecanismos estratégicos para o desenvolvimento profissional e inovação pedagógica” (S4).

Os dados da Tabela 16 indicam que as finalidades atuais da supervisão pedagógica percebidas por alguns supervisores da Instituição estão orientadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, para a promoção da autonomia dos intervenientes e para a melhoria do desempenho profissional docente, tal como é defendido por vários investigadores, nomeadamente Hall & McGinity, 2015; Mesquita, 2015; Vieira, 2020.

Apesar de se identificarem alguns constrangimentos (Tabela 17) para atingir aquelas finalidades, as direções futuras (Tabela 18) e as estratégias de resolução (Tabela 20) dos possíveis constrangimentos (Tabela 19) sugeridas pelos participantes, são manifestações de esforços para garantir uma formação de professores capaz de emancipar os intervenientes e melhorar a qualidade da educação e ensino, tal como defendem Delors et al. (1998) e Nóvoa (1997). Para isso, e como dito pelos próprios participantes, será necessário revolucionar a prática pedagógica na Instituição através da promoção da colaboração entre pares supervisores e comprometer-se com a inovação pedagógica institucional.

#### **4.4.2. Princípios orientadores das práticas de supervisão**

Foi importante perceber quais são as perspetivas dos supervisores sobre os princípios orientadores das práticas de supervisão dominantes na instituição (Tabela 21).

**Tabela 21.** *Princípios orientadores atuais da supervisão*

Princípios atuais	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Observação de aulas	√						
Preparação do futuro professor			√				
Autonomia profissional			√				
Desenvolvimento profissional				√			
Democratização do ensino					√		
Não especificado		√				√	√

De acordo com o feedback dos supervisores, os princípios orientadores atuais da prática de supervisão na instituição são a democratização do ensino, a preparação do futuro professor, a aquisição de experiências e a observação de aulas, tal como refere o S1, que vê a observação “como via para ajudar a melhor capacitar o professor”, e o S3, para quem é importante a “preparação do futuro professor para melhor atuação/desempenho profissional”. Para que isso seja possível, o S3 referiu que é preciso “munir o formando de estratégias para permitir a autonomia profissional” do mesmo. Para o S4, um dos princípios atuais do desenvolvimento profissional é conseguido pelo “cruzamento de experiências e da avaliação participativa”. O S5 foi de opinião que o princípio que atualmente orienta as práticas supervisivas na instituição é a “democratização do ensino... [que tem fomentado] a participação ativa” dos intervenientes.

Foram apontados constrangimentos que têm posto em causa a operacionalização dos princípios orientadores atuais da supervisão na instituição (Tabela 22).

**Tabela 22.** *Constrangimentos dos princípios orientadores atuais da supervisão*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Ausência de diálogo entre os supervisores	√						
Falta de reflexão sobre a supervisão da prática/estágio	√						
Insuficiência de formação pedagógica dos cooperantes/tutores			√				
Insuficiência de instrumentos reguladores do processo de supervisão				√			
Falta de interesse na mudança					√		
Resposta ambígua		√				√	√

Os participantes partilharam alguns dos constrangimentos que têm lesado os princípios atuais da supervisão. Estes são a falta de instrumentos reguladores do processo de supervisão, falta de reflexão, défice de formação pedagógica dos supervisores e cooperantes/tutores e a falta de interesse na

mudança. Para o S4, por exemplo, regista-se, na instituição “insuficiência de instrumentos que regulem e orientem as ações de supervisão”, já o S5 denuncia a existência de “conformismo” entre os supervisores, que inibem as iniciativas de mudança das práticas. Para o S3, o grande constrangimento tem sido a “falta de preparação pedagógica dos professores colaboradores da Escola de Aplicação”. Na opinião do S1, os principais constrangimentos são a “falta de discussão/debate entre os professores” e a “falta de reflexão sobre a supervisão da prática [do estágio]”.

Foram sugeridas direções futuras para melhorar os princípios orientadores atuais da supervisão na instituição (Tabela 23).

**Tabela 23.** *Direções futuras para melhorar os princípios orientadores da supervisão*

Direções futuras	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Práticas de supervisão orientadas para a democraticidade, transformação e emancipação	√		√	√	√		
Resposta ambígua		√				√	√

As direções futuras passam, também, pelas práticas de supervisão orientadas para a democraticidade, transformação e emancipação dos intervenientes. Porém, poderão existir possíveis constrangimentos (Tabela 24).

**Tabela 24.** *Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados nos princípios orientadores futuros da supervisão*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Pouco tempo para realizar a prática	√						
Pouco conhecimento dos diferentes estilos de supervisão			√	√			
Resposta ambígua		√			√	√	√

O pouco tempo disponível para realizar as práticas pedagógicas, a falta de conhecimento de diferentes estilos de supervisão e a resistência à mudança nas práticas foram algumas indicações dos possíveis constrangimentos às direções futuras sugeridas. O S3 parece não ter dúvidas de que o “pouco conhecimento, por parte do professor supervisor, de alguns estilos de supervisão... condiciona, por vezes, um estágio mais transformador e inovador”. Uma opinião também partilhada pelo S4 que afirmou que há “falta de estratégias por parte do professor” supervisor.

Para prevenir eventuais constrangimentos às direções futuras, os participantes sugeriram algumas estratégias de resolução para lidar com tais constrangimentos (Tabela 25).

**Tabela 25.** *Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados nos princípios orientadores futuros da supervisão*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Adoção de novos métodos de supervisão	√						
Formação pedagógica dos supervisores e cooperantes/tutores			√	√			
Resposta ambígua		√			√	√	√

O S1 sugeriu que se adotem novas estratégias de supervisão institucional, isto é, “melhorando métodos e metodologias de ensino; maior exposição dos alunos à prática, buscar realizar experimentalismos de práticas fora do modelo tradicional de sala de aulas”. O S3 foi de opinião que se deverá “promover a formação dos professores supervisores para melhor orientação, acompanhamento e monitorização das práticas do estágio”. Esta opinião foi reforçada pelo S4, ao sugerir “incremento da preparação metodológica” dos professores que supervisionam as práticas pedagógicas.

Quanto aos princípios orientadores, pela Tabela 21, podem resumir-se na preparação do estagiário, que é o futuro professor. Porém, percebe-se pelas tabelas seguintes (22 a 25) que ao longo do processo de preparação do estágio têm-se registado constrangimentos da parte daqueles que o preparam, no caso, os supervisores. Com base nos dados, parece que os supervisores precisam, melhorar antes a sua própria preparação em matéria de supervisão pedagógica, como temos vindo a referir. Tal alerta, também foi dado anteriormente pela European Commission (2015), quando sugeriu que os professores devem refletir, investigar e focarem-se no seu desenvolvimento profissional contínuo, tal como defendido por Thurler (2002) quando fala da necessidade de os professores reinventarem continuamente as suas práticas, e por Vieira e Moreira (2011) que alertam para a indagação e intervenção críticas dos professores.

#### **4.4.3. Papéis dos intervenientes nas práticas de supervisão**

Os papéis que os intervenientes desempenham num determinado processo (Tabela 28), influenciam positiva ou negativamente esse processo nas suas mais variadas dimensões e produção dos resultados.

**Tabela 26.** *Papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão*

Papéis atuais	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Interação e integração		√					
Orientação e acompanhamento de estagiários			√	√			√
Partilha de experiências					√		
Resposta ambígua	√					√	

Os supervisores apresentaram a sua perspetiva sobre os papéis atuais que os mesmos desempenham na realização do estágio supervisionado na instituição. Entre os papéis destacam-se a orientação e acompanhamento, a interação e integração e a partilha de experiências. O S3, por exemplo, afirmou que o seu papel, enquanto supervisor do estágio, consiste na “orientação e acompanhamento dos estudantes estagiários na Escola de Aplicação, com vista ao desenvolvimento de competência profissional”, e o S7 reforçou esta ideia acrescentando a “planificação conjunta e o acompanhamento efetivo”. Para o S4, o seu papel é mais extensivo, pois o que faz é “orientar o trabalho pedagógico, dar apoio aos menos experientes e estabelecer relação de parceria professor-aluno”. Na opinião do S2 o papel que atualmente desempenha é “interativo, inovador e integrador”. O S5 parecia mais atarefado na sua atuação, pois o que fazia era “partilhar experiências teóricas e práticas, promover competências de aprendizagem e formas de integração e compreender o papel da disciplina e do plano curricular”.

Alguns constrangimentos têm sido observados por estes supervisores no processo supervisoivo, pondo em causa o desempenho das funções de certos intervenientes (Tabela 27).

**Tabela 27.** *Constrangimentos nos papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Dificuldades na comunicação entre pares					√		√
Elevado número de estagiários por supervisor			√	√			
Resposta ambígua	√	√				√	

A dificuldade na comunicação e o elevado número de estagiários por supervisor foram considerados os grandes impasses no desempenho das funções supervisivas do estágio. O S5, por exemplo, lamentou o facto de “não haver espaços condignos para interação entre os intervenientes”, ao passo que o S7 falou na “dificuldade na planificação conjunta”. Na opinião do S3, o grande entrave está no “numero excessivo de estudantes estagiários, o que de certa forma condiciona o acompanhamento

personalizado dos alunos estagiários”. O S4 concorda ao afirmar que “existe um elevado número de intervenientes”.

Foram sugeridas algumas direções futuras (Tabela 28) para que os intervenientes desempenhem os seus papéis da melhor forma possível, com o mínimo de constrangimentos.

**Tabela 28.** *Direções futuras para os papéis dos intervenientes*

Direções futuras	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Colaboração e coconstrução de experiências		√		√	√	√	
Resposta ambígua	√						√

Para os supervisores, a colaboração e coconstrução de experiências são os possíveis caminhos que podem ser seguidos para se minimizarem os constrangimentos do desempenho dos seus papéis. É o caso do S4, para quem seria necessário “incrementar a colaboração entre o professor e o estagiário” e o S2 que via a solução na maior “disponibilidade, partilha de experiências, palavras de motivação, levando a uma evolução do estagiário”.

As direções futuras sugeridas podem encontrar possíveis constrangimentos (Tabela 29) no futuro, nos papéis dos intervenientes nas práticas de supervisão do estágio na Instituição.

**Tabela 29.** *Possíveis constrangimentos que podem ser encontrados no futuro nos papéis dos intervenientes nas práticas de supervisão*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Fraca colaboração entre pares			√	√		√	
Resposta ambígua	√	√			√		√

A fraca colaboração entre os intervenientes foi apontada como o possível entrave às sugestões de direções futuras dos papéis dos intervenientes, por atualmente existir “insuficiente colaboração entre os intervenientes” (S4), tendo o S6 sido mais específico ao afirmar que se regista, por exemplo, “pouca colaboração entre os professores supervisores com os professores de pedagogia e didática”.

Segundo estes supervisores, o diálogo aberto e a promoção de sessões de formação podem ser soluções a encontrar (Tabela 30) para melhorar o desempenho dos papéis dos intervenientes.

**Tabela 30.** *Estratégias de resolução dos constrangimentos que poderão ser encontrados nos papéis dos intervenientes*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Promoção de diálogo aberto		√		√			
Promoção de sessões de formação			√		√	√	
Resposta ambígua	√						√

Para o S2 o papel que desempenha tem grande impacto no comportamento do estagiário, razão pela qual sugere que uma das estratégias de resolução seja o “diálogo assíduo e aberto, fazendo com que os estagiários ultrapassem os medos e as angústias”. O S6 entendeu que “de tempo em tempo deve promover-se seminários para orientar os supervisores” do estágio. Quem concordou foi o S3, para quem será importante “promover sessões de formação, como seminários, para o reforço dos cenários de supervisão”. O S5 foi da mesma opinião, tendo sugerido a “formação dos docentes [supervisores] de modo permanente”.

De acordo com os dados da Tabela 26, deduz-se que o papel principal desempenhado pelos supervisores da Instituição em estudo é o de orientar e acompanhar os estagiários. Comparando com o conjunto de papéis sugeridos por Vieira e Moreira (2011) e também por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), pode-se inferir que se está diante de uma visão reducionista das responsabilidades/papéis que os supervisores devem desempenhar na formação profissional dos estagiários, fundamentada apenas, na perspetiva de Waite (1995), no orientar um indivíduo para se tornar professor, descurando de algum modo a necessidade do orientador refletir sobre a sua própria prática. Por esta razão, não admira que, nas tabelas seguintes (26 a 30), para além do elevado número de estagiários por acompanhar e défice na formação contínua em matéria de supervisão pedagógica, já referenciados neste estudo, as grandes dificuldades apontadas pelos supervisores no desempenho do seu papel se prendam, fundamentalmente, com a falta de diálogo / comunicação / colaboração entre pares. Estas dificuldades, que parecem comuns entre os pares, podem ser ultrapassadas com o auxílio de uma CoP capaz de congrega os pares e promover entre os mesmos a interação, colaboração, partilha de habilidades e valores, criatividade e coconstrução de experiências, a fim de alcançarem o mesmo interesse (Bouchamma & Michaud, 2014; Davis & Coryell, 2020; Feldman, 2020; Imbernón et al., 2020; Wenger et al., 2002).

#### 4.4.4. Estratégias/instrumentos de supervisão

No guião orientador para promover a mudança na supervisão do estágio, os supervisores referiram as estratégias/instrumentos atuais utilizados na supervisão do estágio (Tabela 31).

**Tabela 31.** *Estratégias/instrumentos atuais utilizados na supervisão do estágio*

Estratégias/instrumentos atuais	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Grelha de observação	√		√	√	√		√
Caderno de observação	√						
Portefólio			√	√		√	
Plano de aula			√			√	
Ficha de avaliação individual			√				
Ata de estágio			√				
Diálogo em grupo					√		
Resposta ambígua		√					

Os destaques dos instrumentos atuais da supervisão do estágio foram a grelha de observação, que a maioria (n=5) utiliza, e o portefólio, utilizado pela cerca de metade (n=3) dos participantes. Um supervisor, S1, disse utilizar um caderno de observação, ao passo que S5, apesar de utilizar a grelha de observação, afirmou recorrer ao diálogo em grupo como estratégia de supervisão do estágio.

Segundo os participantes, existem constrangimentos na utilização das estratégias/instrumentos de supervisão atuais (Tabela 32).

**Tabela 32.** *Constrangimentos da utilização das estratégias/instrumentos atuais de supervisão do estágio*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Dificuldades na compreensão dos itens da grelha de observação	√		√				
Utilização ocasional do instrumento						√	√
Resposta ambígua		√		√	√		

Considerando a utilização massiva da grelha de observação como instrumento de eleição para a supervisão do estágio, era expectável que registasse maior constrangimentos. O S1 disse que tem sentido “dificuldades na compreensão dos itens das guias [grelhas de observação]. Como o S3 utilizava uma série de instrumentos, nomeadamente grelha de observação, portefólio, ficha de avaliação individual e ata de estágio, tinha constatado “dificuldades de utilização destes instrumentos pelos alunos estagiários e professores colaboradores [cooperantes/tutores] da Escola de Aplicação”. O S6 referiu o portefólio e o

plano de aula, e lamentou: “o pouco uso destes instrumentos”, corroborado pelo S7 que falou da “falta de cumprimento” da utilização da grelha de observação.

Foram apresentados alguns exemplos de estratégias/instrumentos de supervisão como sugestão para utilização futura na supervisão do estágio na Instituição, nomeadamente observação mais formativa, portefólio reflexivo e o diário reflexivo.

Das sugestões apresentadas anteriormente os participantes partilharam possíveis constrangimentos na utilização/materialização das mesmas estratégias/instrumento (Tabela 33).

**Tabela 33.** *Possíveis constrangimentos da utilização futura de estratégias/instrumentos de supervisão*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Dificuldades na utilização da estratégia/instrumentos			√		√	√	
Não especificado	√	√		√			√

Das sugestões das estratégias/instrumentos, o S3 falou na possível “dificuldade na organização dos instrumentos pelos estagiários” e no “pouco domínio no manuseamento dos instrumentos [sugeridos]”. De modo específico, o S7 afirmou que poderá existir “dificuldade na construção do portefólio”. Na opinião do S6 o que poderá suceder é “a não utilização desses instrumentos”.

Apesar de apontarem possíveis constrangimentos da utilização futura das estratégias/instrumentos sugeridos, alguns participantes não deixaram de apresentar uma possível solução (Tabela 34).

**Tabela 34.** *Possíveis estratégias de resolução dos constrangimentos da utilização de estratégias/instrumentos de supervisão*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Capacitação dos intervenientes			√		√		√
Utilização de diário de práticas	√						
Resposta ambígua		√		√		√	

Alguns participantes afirmaram que a solução para os constrangimentos na utilização futura das estratégias/instrumentos pode passar pela capacitação dos supervisores, como dito, por exemplo, pelo S3, para quem, será necessária a “capacitação dos estudantes e supervisores” e pensar-se no “uso do diário de práticas” (S1).

Conforme o resultado apresentado na Tabela 31, a grelha de observação é o instrumento principal de supervisão do estágio na Instituição em estudo, seguida pelo portefólio. Como referido pelos estagiários e supervisores na Tabela 9, no processo de supervisão na Instituição em estudo, a grelha de observação é reduzida a instrumento para anotar os pontos positivos e negativos de uma aula ministrada pelo estagiário, contrariando os preceitos de uma observação mais formativa/reflexiva (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011) que deve orientar a ação supervisiva. Curiosamente, nas palavras dos intervenientes, a grelha de observação atual é complexa na sua composição de itens, dificultando a compreensão dos mesmos pelos estagiários e professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação. No caso do portefólio, trata-se do mesmo instrumento referido na Tabela 7, ou seja, um dossier que contém grelhas de observação e planos de aulas, ambos preenchidos e guardados no mesmo pelos estagiários ao longo do processo de realização do estágio. Sobre o portefólio, Alarcão e Tavares (2003) alertam para que não se reduza a uma pasta de arquivo, mas que seja um conjunto de documentos contextualizados, refletida e sistematicamente selecionados, capazes de revelar o percurso profissional do estagiário.

#### **4.4.5. Avaliação do desempenho profissional**

Foi solicitado aos participantes que partilhassem as formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio na instituição em estudo (Tabela 35).

**Tabela 35.** *Formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Formas atuais de avaliação	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Avaliação baseada nas competências demonstradas no estágio		√	√			√	
Observação de aulas	√			√	√		√
Autoavaliação		√	√				√

Segundo os supervisores, a avaliação do desenvolvimento profissional na supervisão do estágio ocorre, fundamentalmente, sob três perspetivas: avaliação baseada nos procedimentos da realização do estágio e nas competências demonstradas no decorrer do estágio, mediante a observação de aulas e autoavaliação. Da primeira perspetiva vemos o S2 a afirmar que faz “avaliação por competência, por resultados e por autoavaliação”. Também o S3 referiu que no desempenho profissional do estágio a avaliação é realizada com base em “relatórios, pontualidade, assiduidade, número de assistência às aulas, número de aulas ministradas, colaboração nas atividades desenvolvidas na Escola de Aplicação e autoavaliação” feita pelo estagiário. A avaliação feita pelo S6 tinha como fundamentos “a organização do

portefólio e do plano de aula”. Para o S1, “a avaliação é feita pela observação de aula”, a mesma resposta também foi dada pelo S4, S5 e S7.

Alguns supervisores falaram de constrangimentos que vivenciam por conta das formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio na Instituição (Tabela 36).

**Tabela 36.** *Constrangimentos nas formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Ausência de avaliação imparcial	√	√					
Ausência de instrumento específico para avaliação						√	√
Resposta ambígua			√	√	√		

Foram apontados como constrangimentos a falta de instrumentos específicos para a avaliação e o facto de a avaliação ser, na sua percepção, parcial e subjetiva. Na opinião do S6 “há falta de um instrumento de avaliação por parte do departamento” responsável pelo curso, uma opinião também partilhada pelo S7 que sentia a “falta de um instrumento exato de avaliação”. Para o S1, nas formas atuais de avaliação havia uma “tendência para avaliação apenas do resultado”, tendo o S2 acrescentado ser importante “que a avaliação assuma um carácter [formativo] e não [apenas] classificativo”.

O acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional e a adoção de uma cultura colaborativa na instituição foram algumas direções futuras sugeridas para a avaliação do desempenho profissional (Tabela 37).

**Tabela 37.** *Direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Direções futuras	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Acompanhar o desenvolvimento pessoal e profissional	√		√				
Adotar uma cultura colaborativa		√					
Resposta ambígua				√		√	√

Na opinião do S3, será importante acompanhar o “desempenho do estagiário durante o período do estágio” e “concentrar-se no processo e na avaliação das habilidades práticas” (S1). Para o S2, importará a promoção de “uma cultura colaborativa entre os supervisores”, no sentido de se adotarem melhores práticas de avaliação.

Prevê-se que o número excessivo de estagiários por supervisor e o pouco tempo para realização do estágio venham a ser elementos condicionantes para o êxito das direções futuras (Tabela 38) no que se refere, particularmente, ao acompanhamento pessoal e profissional do estagiário.

**Tabela 38.** *Possíveis constrangimentos às direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Acompanhamento condicionado por excesso de número de estagiários			√		√		
Pouco tempo para realização do estágio		√	√				
Resposta ambígua		√		√		√	√

Para o S3, o “número excessivo de alunos e a pouca carga horária semanal de realização do estágio” poderão ser obstáculos para a avaliação do desempenho profissional do estagiário. E o S5 foi direto em considerar existir “um número excessivo de indivíduos por avaliar”. Para o S2 a falta de “disponibilidade de tempo para atender os alunos com maiores dificuldades” será o maior problema para acompanhar individualmente o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário.

Para alguns dos participantes, existem estratégias de resolução dos possíveis constrangimentos que podem surgir para implementar as direções futuras pensadas (Tabela 39).

**Tabela 39.** *Estratégias de resolução dos constrangimentos que podem impedir as direções futuras para a avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Avaliação institucional do estágio	√						
Atenção para a avaliação formativa		√					
Aumento de carga horário para o estágio			√				
Redução do número de estagiários por supervisor			√				
Resposta ambígua				√	√	√	√

Como estratégias de resolução pede-se, por exemplo, que se realize uma “avaliação institucional das práticas” (S1) do estágio, a fim de se conceberem melhores estratégias de realização do estágio, entre as quais, deverá, na opinião do S3, passar pela “redução do número de alunos por supervisor” e pelo “aumento da carga horária para o estágio” (S3) face à realidade atual.

Atualmente, na instituição em estudo, a avaliação do desempenho profissional do estágio tem por base as competências demonstradas pelos estagiários durante a ministração de aulas no estágio,

observadas pelos pares e pelos supervisores, e também pela autoavaliação que aqueles fazem das aulas que ministraram. A preocupação reside no facto de se reduzir a cultura docente do futuro professor ao saber fazer, descurando, de certo modo, a integração de uma racionalidade reflexiva do saber ser, agir e ouvir (Flores, 2017; Hall & McGinity, 2015; Mesquita, 2015; Mesquita & Roldão, 2017; Reis, 2011), que deve caracterizar o futuro professor.

#### **4.4.6. Avaliação do processo de formação**

As formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio baseavam-se na avaliação dos instrumentos produzidos/preenchidos pelos estagiários (Tabela 40) ao longo da realização do estágio.

**Tabela 40.** *Formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio*

Formas atuais de avaliação	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Grelha de observação	√	√	√	√	√		√
Portefólio	√	√	√			√	√
Plano de aula	√	√	√			√	
Relatório diário			√				
Questionário de opinião sobre o estágio					√		
Relatórios semestrais			√				

Indagados sobre as formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio, a maioria (n=6) disse utilizar a grelha de observação e o portefólio (n=5). Mais de metade (n=4) referiu o plano de aula. O S3 incluiu dois outros instrumentos, “relatórios diários e semestrais” e, finalmente, o S5 referiu “questionários” de opinião distribuídos aos estagiários.

Foram observados constrangimentos quanto às formas atuais de avaliação do processo de formação do estagiário (Tabela 41).

**Tabela 41.** *Constrangimentos quanto às formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio*

Constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Pouco tempo de observação das aulas					√		
Exclusão da avaliação do cooperante/tutor			√				
Falta de organização do estagiário						√	
Resposta ambígua	√	√		√	√		√

Os destaques dos constrangimentos recaem sobre a “pouca organização do estagiário” (S6) e o “pouco tempo de execução das observações do estágio ou práticas pedagógicas (S5). Percebe-se, também, que a não participação do professor cooperante/tutor no processo de avaliação constitui um entrave ao ideal de uma avaliação mais abrangente do processo de formação ao longo do estágio supervisionado.

Para os participantes, as direções futuras (Tabela 42) passam pela sistematização da formação no estágio e pela reflexão por parte dos supervisores e estagiários sobre o processo de formação.

**Tabela 42.** *Direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio*

Direções futuras	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Reflexão sobre o processo de formação no estágio			√				
Sistematização da formação					√		
Resposta ambígua	√	√		√	√	√	√

Para o S5, é importante que exista uma “sistematização da formação” para se “criar cenários para a reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio e envolver os professores colaboradores [cooperantes/tutores] na avaliação do estudante estagiário” (S3).

Os possíveis constrangimentos a essas direções futuras são apresentados a seguir (Tabela 43).

**Tabela 43.** *Possíveis constrangimentos às direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio*

Possíveis constrangimentos	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Indisponibilidade dos cooperantes /tutores			√				
Resposta ambígua	√	√		√	√	√	√

Na opinião do S3 a “indisponibilidade dos professores colaboradores” [cooperantes/tutores] poderá ser um obstáculo à reflexão sobre o processo de formação no estágio. O S3 propõe uma estratégia para a resolução (Tabela 44) da indisponibilidade dos professores cooperantes/tutores face às direções futuras sugerindo um maior envolvimento dos cooperantes/tutores nas formas de avaliação do processo de formação do estágio.

**Tabela 44.** *Estratégias de resolução dos possíveis constrangimentos às direções futuras das formas de avaliação do processo de formação do estágio*

Estratégias de resolução	Supervisores de estágio						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Formações contínuas	√					√	
Envolvimento dos cooperantes/tutores			√				
Resposta ambígua		√		√	√		√

O S1 sugeriu que se realizem “formações periódicas constantes” para o supervisor, em matéria de supervisão pedagógica do estágio. O S6 concordou e falou na realização de “seminários de refrescamento e mesas redondas entre os supervisores”.

Considerando que os instrumentos atuais de supervisão do estágio, descritos na Tabela 31, são a grelha de observação e o portefólio, era evidente que serviriam de base para a avaliação do processo de formação no estágio. A novidade é que aqui aparece o plano de aula como instrumento também avaliado. A grelha de observação é utilizada como documento de anotação dos pontos positivos e negativos da aula ministrada, o plano de aula é avaliado de acordo com a sua construção e o portefólio é um dossiê para arquivar os outros instrumentos.

A inclusão de instrumentos de narrativas profissionais, no estágio, como o diário reflexivo, sugerido por Amaral et al. (1996), M. A. Cohen (2017) e Vieira e Moreira (2011), seria uma mais-valia para a promoção, desde cedo, da cultura reflexiva e de colaboração no futuro professor, porém, aqueles instrumentos não são incluídos. Tendo em conta que o portefólio utilizado não é um instrumento que potencie a cultura reflexiva, parece que se pretende que os futuros professores apenas saibam fazer, como denunciam Hall e McGinity (2015).

### ***Implicações destes resultados para a cocriação do Guião Orientador para o Estágio na Instituição***

O Quadro 12, a seguir, apresenta um conjunto de dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio na instituição. As referidas dimensões, são teoricamente fundamentadas pelas dimensões da supervisão propostas por Vieira e Moreira (2011). É com base nas discussões e análises dessas dimensões com os participantes supervisores, que foi possível construir colaborativamente as dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio institucional, contidas na Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição (Anexo 10).

**Quadro 12.** *Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio institucional*

<b>Finalidades</b>	<b>Princípios orientadores</b>	<b>Principais papéis comuns dos intervenientes (supervisor, estagiário, professor acompanhante)</b>	<b>Estratégias/instrumentos</b>	<b>Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoiar o desenvolvimento profissional;</li><li>• Promover a inovação pedagógica;</li><li>• Desenvolver uma racionalidade reflexiva;</li><li>• Promover a autonomia;</li><li>• Promover a perspetiva heurística</li><li>• Melhorar o ensino e o crescimento reflexivo do aluno e do professor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientação mais transformadora e emancipatória (Democraticidade, dialogicidade, autonomização progressiva do aluno e do professor);</li><li>• Orientação para o cumprimento dos pilares da educação (saber, saber-fazer, saber-ser e saber conviver)</li><li>• Indagação e intervenção críticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel proativo, interventivo e retrospectivo do professor e do estagiário;</li><li>• Co-construção de experiências de inovação pedagógica;</li><li>• Liberdade intelectual e moral;</li><li>• Saber escutar ativamente;</li><li>• Sentido crítico, reflexão e problematização;</li><li>• Esforço contínuo de ação-reflexão sobre a prática</li><li>• Supervisão colaborativa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação formativa/ Reflexiva;</li><li>• Diário reflexivo;</li><li>• Portefólio de ensino</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação mais democrática e emancipatória, promotora de desenvolvimento profissional;</li><li>• Autoavaliação reflexiva;</li><li>• Avaliação formativa/reflexiva</li></ul>

#### **4.5. Opinião sobre o Guião Orientador para a Supervisão de Estágio coconstruído numa comunidade de prática com os supervisores**

Após a elaboração do Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na instituição, aplicou-se um pequeno *Questionário de avaliação da qualidade do Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição* (Anexo 9), onde formulou-se uma questão fechada para avaliar a importância do Guião coconstruído usando a seguinte escala nominal: “uma mais-valia para a Instituição” e “não responde às necessidades da Instituição”. Os participantes foram unânimes em considerar que o Guião é uma mais-valia para a Instituição. Na segunda questão, perguntou-se aos participantes se os instrumentos produzidos refletiam a realidade da instituição, ao que, de forma unânime responderam que sim. Posteriormente, pediu-se para os supervisores avaliarem qual dos referidos instrumentos agora coconstruídos carecerão de uma revisão a curto e/ou médio prazo e, no caso de proporem alterações, explicarem que alterações deveriam ainda ser introduzidas. Para o futuro, metade considerou que a Guia para a elaboração do portefólio do estágio deverá ser revisto, um terço (25%) considerou que a Guia para avaliação geral do desempenho do estagiário tem de ser revisto e o outro terço (25%) considerou que terá de ser revisto o Guia para avaliação do portefólio e do relatório do estágio.

Para terminar, colocou-se uma questão fechada, de resposta "sim" e "não" para perceber se a proposta produzida responde às direções futuras sugeridas por todos os supervisores para melhorar a prática de supervisão do estágio na instituição. Os inquiridos responderam unânime que sim.

A Proposta de Guião Orientador para a Supervisão do Estágio, que foi sendo coconstruído ao longo desta investigação, encontra-se, na sua versão final, no Anexo 10. Este Guião surge como resposta às insuficiências organizativas do estágio na Instituição em estudo e aos constrangimentos identificados pelos supervisores nas suas práticas. Serve, também, para a promoção de uma cultura reflexiva no processo de supervisão do estágio, capaz de emancipar, dar voz ao estagiário, promover a colaboração e desocultar o processo supervisivo (M. A. Cohen, 2017; Mesquita, 2015; Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011). Assim, este guião é um dos maiores contributos desta investigação para a prática da supervisão pedagógica na formação inicial.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS**

#### **5.1. Introdução**

Este é o capítulo final da tese e é dedicado às conclusões do estudo (5.2) tiradas da inferência sobre os dados da investigação, às implicações do estudo (5.3), com destaque para o imediato impacto provocado na instituição, e às sugestões para estudos futuros (5.4), motivadas não somente pelas limitações deste estudo, mas também pela necessidade do seu aprofundamento.

#### **5.2. Conclusões do estudo**

No capítulo I deste trabalho, foram formuladas três questões de investigação que orientaram todo o estudo, tendo por base a situação problemática das insuficiências de ações de supervisão pedagógica promotoras de um desenvolvimento profissional reflexivo. As respostas às questões de investigação foram dadas por alcance de objetivos definidos para cada uma das questões.

Para a questão 1, “Como percebem os supervisores e estagiários a sua prática de supervisão pedagógica no estágio?”, as conclusões são as seguintes:

##### *i) Contribuição dos conhecimentos anteriores da licenciatura para o estágio*

*Contributos para o estágio da disciplina de Prática Pedagógica I no 3.º ano:* a maior parte dos estagiários (n=5) considerou que a disciplina de Prática Pedagógica I desenvolve competências de metodologias de ensino, de domínio do conteúdo e de planificação, e entre os mesmos três acrescentaram que ajuda, também, a ter-se uma boa gestão do aluno na sala de aula. Entretanto, outros três consideram que a referida disciplina não contribui em nada para o

sucesso na realização do estágio, tendo referido razões diferentes: desinteresse do professor que lecionou a disciplina, pois nunca ficava o tempo necessário na sala de aula; não elaboração de planos de aula; estarem centradas na teoria sem a prática necessária, uma opinião partilhada também por um dos supervisores do estágio. As divergências nas opiniões justificam-se pelo facto de se tratar de participantes de diferentes cursos, que se verificou terem experiências completamente diferentes, apesar de estarem todos na mesma Instituição. Na percepção de alguns supervisores, a dPPI, por anteceder ao estágio, contribui, fundamentalmente, para a aquisição de competências de planificação da aula, mas reconhecem algumas dificuldades, nomeadamente a falta de tempo suficiente para acompanhar os estudantes.

*Contributos para o estágio supervisionado da Fase de Refrescamento sobre o Conhecimento Pedagógico:* alguns estagiários opinaram que a fase de refrescamento reforça os conhecimentos sobre pedagogia e didática, sendo, desse modo, uma alternativa para superar alguns défices teóricos. Supervisores e estagiários concordaram que a fase de refrescamento prepara para os desafios do estágio.

Em síntese, ficou a ideia da importância da dPPI e da fase de refrescamento para os estagiários reforçarem competências teóricas da pedagogia e metodologias de ensino e dos supervisores que veem na disciplina e no refrescamento uma oportunidade de prepararem devidamente futuros estagiários para os desafios do estágio supervisionado. Entretanto, não pode ignorar-se o facto de alguns dos estagiários não valorizarem os conhecimentos que antecedem o estágio por, na perspectiva deles, serem os mesmos que já tinham adquirido e, também, por os docentes da dPPI não mostrarem interesse pela leção da mesma disciplina. Como está referido neste trabalho, com base na opinião dos estagiários céticos à dPPI, parece que os docentes que lecionam a referida disciplina concordam com o seu carácter repetitivo de conteúdo de outras disciplinas já mencionadas, daí, na nossa opinião, os mesmos demonstrarem desinteresse. Mas, se é assim que pensam, podem, por meio da inovação pedagógica, propor e comprometer-se em conceber e implementar novas estratégias de ensino da disciplina.

#### *ii) Processo de formação durante o estágio*

*Finalidades do estágio supervisionado:* a maior parte dos estagiários (n=6) e supervisores (n=4) concordou que as finalidades atuais do estágio na Instituição em estudo são articular a teoria e a prática e promover competências profissionais e capacitação do futuro professor. Isto

quer dizer que para aqueles intervenientes o estágio representa o culminar do processo de construção da identidade profissional docente e o início da emancipação do futuro professor, preparando-o para os desafios que a profissão lhe reserva.

*Rotinas de formação no estágio supervisionado:* para alguns estagiários, tal como para alguns supervisores, a sua rotina para o estágio resume-se em preparar o conteúdo, planificar aulas, ministrar aulas e realizar observação de aulas dos seus pares. Embora, alguns supervisores realizem encontros pós-observação de aulas, o que poderia ser entendido como dar lugar à reflexão, os mesmos servem o propósito para a discussão dos pontos positivos e negativos anotados durante a ministração e observação de aula. Esta rotina parece ser a de construir uma cultura profissional docente eminentemente técnica, com poucos espaços de reflexão sobre os seus anseios e expetativas sobre a profissão, levando o estagiário E1 a reclamar o não dinamismo das rotinas, que pode ser resultante da falta de inovação pedagógica.

*Características da avaliação no estágio supervisionado:* considerando a rotina do estágio anteriormente apresentada, ficou evidente que a avaliação se baseia na ministração e observação de aulas e se caracteriza pela heteroavaliação realizada pelos supervisores e, às vezes, também pelo professor cooperante/tutor, e pela autoavaliação que é feita através de respostas às anotações positivas e negativas realizadas pelos pares durante a observação da aula do estagiário que faz a autoavaliação. Esta última avaliação só ocorre quando existir encontro de pós-observação, pois nem todos os supervisores o realizam.

Em síntese, as rotinas da formação e as características da avaliação no estágio supervisionado, na Instituição em estudo, estão assentes numa cultura técnica do saber-fazer docente que resulta, na verdade, da perceção dos estagiários e, principalmente dos supervisores, sobre as finalidades da supervisão.

### *iii) Características da supervisão durante o estágio*

*Importância atribuída à reflexão dos alunos estagiários sobre a prática profissional:* a maioria dos estagiários (n=6) reconheceu que refletir sobre a sua prática é fundamental para a melhorar e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Esse reconhecimento é um claro sinal do quão importante é promover, na formação do futuro professor, uma racionalidade reflexiva que os leva a compreender as suas crenças sobre a profissão e os desafios que se esperam na

mesma. O recurso às narrativas profissionais, se utilizadas no estágio supervisionado na Instituição, será uma das formas para se promover essa racionalidade.

*Métodos e técnicas de recolha de informação sobre as práticas, usadas pelos alunos estagiários e supervisores:* como fizemos referência, e de acordo com os dados, deduzimos que a cultura técnica profissional do saber fazer se encontra fortemente impregnada na realização do estágio, pois, como constatado, à exceção de dois estagiários, todos os outros estagiários e todos os supervisores afirmaram que a recolha de informação sobre a prática do estágio é feita unicamente mediante a anotação de pontos positivos e negativos registados durante a observação de aulas ministradas pelos estagiários quando, na verdade, podem, por exemplo, recorrer também aos diários reflexivos.

*Tipo de interação estabelecida entre o aluno estagiário e o professor supervisor de estágio:* as interações não são diferentes entre os participantes, pois, excluindo a observação que é considerada a atividade/interação principal no estágio, alguns supervisores realizam encontros de pré-observação com a finalidade de auxiliar os estagiários a prepararem o plano de aula e o conteúdo da aula que vão ministrar, apenas um disse realizar encontro de pós-observação para discussão dos pontos positivos e negativos anotados durante a observação da aula do estagiário.

*Perfil do professor supervisor do estágio supervisionado na percepção dos alunos estagiários:* para os estagiários, o supervisor deve ser alguém que saiba ser e fazer, com formação pedagógica, que não abuse da sua autoridade, que é amigo, disponível e capaz de criar harmonia no grupo.

Em síntese, podemos concluir que a reflexão sobre a prática implica melhorar a referida prática; na Instituição em estudo, a observação não reflexiva domina o processo de supervisão do estágio e as características sugeridas para o supervisor, traduzem o oposto das registadas atualmente.

#### *iv) Contributos do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário*

Verificou-se que para os estagiários o estágio tem contribuído para a promoção do saber fazer, da aquisição de experiências da prática docente, do sentido de responsabilidade individual e de promoção da reflexividade docente e, para os supervisores, as atividades do estágio

contribuem para a formação profissional do estagiário. Pode-se concluir que, se por um lado os estagiários percebem as atividades do estágio como promotoras de um desenvolvimento mais integral, por outro lado, os supervisores percebem as mesmas atividades como promotoras apenas do desenvolvimento profissional. Não podemos deixar de referir que, para um estagiário, as atividades do estágio contêm insuficiências que não permitem que exista um desenvolvimento pessoal e profissional do mesmo.

Para a questão 2: “Quais são as concepções e práticas dominantes na supervisão de estágio por parte dos supervisores e estagiários?”, chegou-se às seguintes conclusões:

*i) Problemas percebidos no estágio supervisionado e possíveis soluções*

No estágio supervisionado foram identificados quatro tipos de problemas, nomeadamente os relacionados com a organização do estágio, os relacionados com o supervisor, os relacionados com o professor cooperante/tutor, e finalmente, relacionados com o processo de supervisão.

No primeiro tipo, os problemas que mais preocupam os intervenientes, a par de outros, são a não identificação das Escolas de Aplicação antes do início do estágio, a falta de escolas anexas à Instituição para a realização do estágio, o reduzido número de supervisores por departamento e o elevado número de estagiários por supervisor. Os participantes propõem, portanto, que as Escolas de Aplicação sejam selecionadas antes do começo do ano letivo para se evitarem constrangimentos desde o início da realização do estágio; tendo comparado a formação inicial de professores com o curso de medicina, os participantes sugerem que se construam escolas anexas à Instituição para a realização do estágio supervisionado; para reduzir o número de estagiários por supervisor sugerem a criação de mecanismos que façam com que mais professores da Instituição supervisionem o estágio.

No segundo tipo de problema, estagiários e supervisores estão preocupados com o défice de formação dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica, sugerindo que se promovam formações contínuas para a capacitação dos mesmos nesse âmbito. Os estagiários estão igualmente preocupados com a falta de acompanhamento adequado do seu desenvolvimento por parte dos supervisores durante a realização do estágio supervisionado, pois muitos nem sequer registam a presença do supervisor durante a realização do estágio, sentindo-se abandonados. Portanto, sugerem maior atenção por parte dos supervisores do estágio. Para os supervisores, deve existir maior articulação entre as disciplinas teórico-metodológicas e o

estágio supervisionado, de modo a evitarem-se lacunas na realização do estágio e lamentaram o facto de não disporem de tempo suficiente para acompanhar todos os estagiários, dado ao número elevado destes últimos, apelando à atração de mais professores para a supervisão do estágio.

O terceiro tipo de problema, relacionado com os professores cooperantes/tutores, estagiários e supervisores lamentam o facto de aqueles demonstrarem dificuldades no acompanhamento de estagiários, por conta de défices na qualificação de alguns deles. Para minimizar esses défices os participantes propõem a realização de formação contínua dos cooperantes/tutores em matéria de supervisão pedagógica.

Nos problemas relacionados com o processo de supervisão em si, os estagiários apontaram défices na construção do plano de aula, lamentando várias divergências nesse sentido, pois na opinião dos mesmos, os supervisores reclamam da má qualidade na construção dos planos de aula, sem, no entanto, apresentarem as soluções por também as desconhcerem. Portanto, propõem a criação e uniformização Institucional do modelo de plano de aula. Os estagiários identificaram, também, a falta de feedback dos pontos positivos e negativos anotados durante a observação, propondo que se realizem encontros de pós-observação no sentido de se refletirem sobre os mesmos e, com isso, buscar melhorias na realização do estágio.

#### *ii) Aspectos a melhorar na avaliação no estágio supervisionado*

Entre os aspectos a melhorar na avaliação do estágio destacam-se: a necessidade de valorização dos esforços do estagiário no momento, se ocorrer, da pós-observação, quando são analisados os pontos positivos e negativos da aula observada; a heteroavaliação que deve ser realizada também pelo professor cooperante/tutor; avaliação da aula observada baseada nos critérios estabelecidos na grelha de observação; os supervisores devem observar aulas de modo que, quando procederem à avaliação, esta seja feita de maneira justa.

Em síntese, entre as maiores preocupações dos intervenientes na realização do estágio, destacam-se o excesso número de estagiários por supervisor, a deficiente/falta de formação dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica, a falta de organização do estágio em si e a falta de acompanhamento dos estagiários por parte dos supervisores, pois são poucos os estagiários que veem as suas aulas observadas pelos supervisores. Na opinião dos participantes, as melhorias passam pela organização do processo do estágio antes do início do ano letivo, capacitação/formação contínua dos supervisores e, como consequência, atrair mais professores

da Instituição para a supervisão do estágio, a fim de se redistribuir melhor os estagiários por supervisor e melhorar o processo de acompanhamento do estagiário.

Em relação à questão 3, “Em que medida é possível construir colaborativamente numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um referencial orientador para a supervisão pedagógica do estágio, tendo em conta uma orientação reflexiva da formação profissional?”, as conclusões a que se chegaram são apresentadas a seguir:

Por meio de um Guião orientador para provocar a mudança na supervisão do estágio a partir da CoP com supervisores de estágio, procurou-se caracterizar as potencialidades para a construção colaborativa de um guião orientador para o estágio na Instituição. A seguir estão as conclusões derivadas da caracterização do processo de supervisão na Instituição realizada pelos supervisores, com base nas seguintes dimensões da supervisão: finalidades, princípios orientadores, papéis dos intervenientes, estratégias/instrumentos e avaliação do desempenho profissional e do processo de formação.

#### *i) Finalidades atuais da supervisão*

Para os supervisores, as finalidades atuais da supervisão percebida na Instituição em estudo traduzem-se no desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva através da reflexão crítica sobre a prática, na promoção da autonomia profissional e no melhoramento do desempenho profissional docente. Porém, os constrangimentos a essas finalidades estão relacionados com a pouca/inexistente colaboração entre os pares supervisores, o défice/inexistência de formação em supervisão pedagógica dos supervisores, o tempo insuficiente para acompanhar o estágio e o défice na elaboração do plano de aula. As últimas três insuficiências já foram apontadas pelos estagiários como constrangimentos. Revolucionar as práticas pedagógicas da Instituição por meio da promoção da inovação pedagógica e adotar o tipo de supervisão colaborativa de modo a apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes são algumas direções futuras sugeridas pelos supervisores que reconhecem que poderá existir resistência à mudança, dado ser, na sua opinião, uma Instituição conservadora.

#### *ii) Princípios orientadores atuais das práticas de supervisão*

Para os supervisores, os princípios atuais que orientam a supervisão na Instituição em estudo são a democratização do ensino, o desenvolvimento profissional, a autonomia profissional, a preparação do futuro professor e a observação de aulas. De modo a evitar

redundância, importa referir que existem semelhanças nos constrangimentos como os que foram apresentados nas finalidades. Portanto, convém sinalizar que, para as direções futuras é incluída a necessidade de formação contínua dos supervisores e os professores cooperantes /tutores das Escolas de Aplicação.

### *iii) Papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão*

Quanto aos papéis atuais dos intervenientes nas práticas de supervisão, os supervisores destacaram a orientação e acompanhamento de estagiários e a partilha de experiências, cujos constrangimentos são a dificuldade de comunicação entre pares e o elevado número de estagiários por supervisor, constantemente mencionados neste estudo. O que se pretende para o futuro é a colaboração e a coconstrução de experiência entre os pares, que pode ser ameaçada, na opinião dos supervisores, pela já agravada falta de colaboração entre pares, mas, ainda assim, passível de ser insistida com o diálogo aberto e promoção de formações contínuas.

### *iv) Estratégias/instrumentos de supervisão*

Os instrumentos de supervisão dominantes na Instituição em estudo são a grelha de observação, o portefólio e o plano de aula. Constatou-se que a observação é a estratégia orientadora do processo superviso e existem muitas discussões em torno dos itens que compõem a sua grelha. O portefólio atualmente utilizado é uma pasta que serve para arquivar os documentos produzidos ao longo do processo de supervisão, nomeadamente as grelhas de observação e o plano de aula. Trazendo, também, a perspetiva dos estagiários, importa referir que o plano de aula é outro instrumento que tem suscitado muito debate, principalmente entre eles, por causa das suas incongruências e ausência de um modelo institucional. Apesar de no guião distribuído se terem sugeridas outras estratégias, parece que, para os participantes, os atuais têm cumprido com o seu objetivo.

### *v) Formas atuais de avaliação do desempenho profissional na supervisão do estágio*

Verificou-se que a avaliação do desempenho profissional é baseada nas competências demonstradas na realização do estágio, mais precisamente através da observação de aulas ministradas pelos estagiários. Os participantes reconhecem, entretanto, limitações nas formas atuais daquela avaliação, tendo admitido a existência de parcialidade e ausência de instrumentos

específicos para proceder àquele tipo de avaliação. Sugerem, para o futuro, melhor acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional, mas pode ser condicionado pelo excesso número de estagiários por supervisor e pelo pouco tempo disponível para a realização do estágio. Para contrapor as possíveis condicionantes, sugerem a implementação da avaliação institucional do estágio, a prestação de maior atenção para a avaliação formativa, o aumento de carga horária para o estágio e a redução do número de estagiários por supervisor. Algumas destas situações condicionantes só podem ser ultrapassadas com uma intervenção ao mais alto nível institucional.

*vi) Formas atuais de avaliação do processo de formação do estágio*

Considerando a grelha de observação, o portefólio e o plano de aula como instrumentos atuais de supervisão do estágio na Instituição, os mesmos foram identificados como sendo a base para a avaliação do processo de formação profissional dos estagiários. Porém, o pouco tempo para a observação de aulas, a desorganização por parte de alguns estagiários e a exclusão do professor cooperante/tutor no processo de avaliação, resultante também da sua indisponibilidade, foram apontados como insuficiências do tipo de avaliação atual. Contudo, a promoção de formações contínuas periódicas e o incentivo ao maior envolvimento dos professores cooperantes/tutores, são possíveis caminhos para melhorar a avaliação do processo de formação na Instituição.

Em síntese, a perceção sobre as potencialidades e os constrangimentos da construção colaborativa de um guião orientador para a supervisão do estágio na Instituição em estudo, obtida através das dimensões da supervisão percebidas pelos supervisores da Instituição, foi essencial para a elaboração da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição.

A opinião recolhida sobre a proposta de guião colaborativamente elaborado, traduz a importância do instrumento para a mudança das práticas supervisivas na Instituição. Constatou-se que, a julgar pelos atuais desafios que se preveem durar por mais tempo, dos instrumentos coconstruídos, alguns participantes consideraram que o Guia para a elaboração do portefólio do estágio, o Guia para avaliação geral do desempenho do estagiário e o Guia para avaliação do portefólio e do relatório do estágio terão de ser revistos daqui a algum tempo para adequá-los aos futuros desafios.

### **Notas conclusivas finais**

Ao longo do estudo constatou-se que a prática supervisiva na Instituição enfrenta, essencialmente, os seguintes desafios:

- défice/ausência de formação dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica, causador de problemas de acompanhamento dos estagiários
- elevado número de estagiários por supervisor
- ausência de diálogo/colaboração entre os supervisores
- défice na formação dos cooperantes/tutores
- ausência de instrumento orientador do processo de supervisão
- défice de instrumentos para acompanhar e avaliar o processo de supervisão

Constatou-se, também, que a observação tem o papel central no processo de realização do estágio supervisionado, servindo de base para a avaliação do referido processo. Embora, ao longo deste trabalho tenhamos referido a centralidade estratégica da observação, importa alertar para o perigo verificado na Instituição em reduzi-la a uma estratégia de avaliação de competências técnicas do saber fazer docente, sem articulá-la com estratégias auxiliares, como é o caso das narrativas profissionais, que promovem também a cultura reflexiva do saber ser, ouvir e agir, importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

Em suma, há um longo caminho para a mudança nas práticas supervisivas na Instituição em estudo, mas o primeiro e importante passo foi dado por intermédio deste estudo que promoveu, embora de forma curta, um espaço de reflexão em torno do estágio na Instituição, começando com a cultura de formação contínua dos supervisores em matéria de supervisão pedagógica, tendo culminado com a construção colaborativa de um guião para orientar o processo de supervisão do estágio, que se espera contribuir para melhorar o referido processo, minimizando aqueles desafios.

### **5.3. Implicações do estudo**

Desde a realização do grupo focal até à construção da Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição, este estudo teve implicações positivas imediatas. Depois da análise dos resultados preliminares dos grupos focais, o investigador foi convidado a submeter na Instituição um relatório sucinto das perceções dos estagiários e supervisores sobre a realização do estágio. Apesar de ter estado prevista formação contínua para os supervisores em matéria de supervisão pedagógica, depois de lido o relatório sucinto por membros de direção da Instituição, foi sugerido ao investigador a realização

de ação de formação daquela natureza para os supervisores do estágio, responsabilizando-se a Instituição pela certificação dos participantes na ação formativa.

Embora não tenha sido desenvolvida como era esperado dadas as circunstâncias pandêmicas e insuficiências de recursos tecnológicos dos participantes, a CoP provou ser e pode ser uma importante estratégia da Instituição para minimizar aqueles desafios constatados no estudo. Dentro da CoP podem ser promovidas ações de formação contínua para os supervisores e professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação, promovendo ao mesmo tempo o diálogo e a colaboração entre os supervisores e entre estes e os cooperantes/tutores. Essas ações podem servir de meio de atração de outros docentes dos distintos departamentos para a supervisão do estágio, e, com isso, aumentar o número de supervisores e, conseqüentemente, reduzir o número de estagiários por supervisor, ainda que não seja a redução desejada.

#### **5.4. Sugestões para estudos futuros**

Considerando os fundamentos teóricos e as conclusões deste estudo, abrem-se novas possibilidades do seu aprofundamento ou de ponto de partida para o surgimento de outros estudos. Assim, sugere-se o seguinte:

- Seria pertinente o aprofundamento deste estudo, alargando a percepção do estágio supervisionado por parte dos professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação a fim de se compreender como é que estes percebem as competências dos estagiários e como os mesmos articulam a teoria e a prática no contexto da atividade docente propriamente dita.
- Dada a potencialidade já referida, sugere-se um estudo sobre as mais-valias da construção de uma Comunidade Prática funcional, que inclua os supervisores e os professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação.
- Os resultados deste estudo demonstraram que, no contexto onde foi desenvolvido parece predominante, na formação inicial de professores, a valorização das competências técnicas em detrimento da racionalidade reflexiva. Sugere-se, assim, um estudo aprofundado dos diplomas legais do país, no sentido de perceber-se o perfil desejado dos professores formados.
- Pelos resultados deste estudo foi verificada uma certa hierarquia no relacionamento entre supervisores e estagiários, hierarquia esta desaconselhada pela literatura. Assim,

seria interessante estudar o impacto da relação supervisor e estagiário no desenvolvimento pessoal e profissional deste último.

- Ficou evidente no estudo algum contraste entre o perfil desejado dos supervisores e a sua atuação, pelo que se sugere o estudo contextualizado sobre o perfil dos supervisores e os verdadeiros papéis que os mesmos e os estagiários devem desempenhar.
- No contexto onde foi realizada a investigação são poucos os estudos sobre supervisão pedagógica em si, e muito poucos ainda sobre a supervisão do estágio, pelo que, seria interessante a realização de um estudo mais alargado, incluindo mais instituições de formação inicial de professores para se perceber os desafios que as outras instituições eventualmente estejam também a enfrentar e encontrar soluções mais bem pensadas.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22–35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alsup, J. (2008). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Angola. (2001). *Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação*.
- Angola. (2016). *Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República I Série - N.º 170.
- Angola. (2018a). *Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto, Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior*. Diário da República I Série - N.º 119.
- Angola. (2018b). *Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro, Programa nacional de formação e gestão do pessoal docente*. Diário da República I Série - N.º 135.
- Angola. (2020). *Lei 32/20, de 12 de agosto, Lei que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República I Série - N.º 123.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in education settings*. Open University Press.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). *Professional learning communities and communities of*

*practice: A comparison of models, literature review.*

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 62–82. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.778332>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Knowledge and Communities*, 2(1), 99–122. <https://doi.org/10.4324/9780080517889-14>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. 1–18.
- Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). *Community of practice design guide: A step-by-step guide for designing & cultivating communities of practice in higher education*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/1/nli0531-pdf.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12<sup>a</sup>). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. In *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cohen, M. A. (2017). Diários de investigação – As vozes dos investigadores. In M. A. Cohen (Ed.), *Supervisão, liderança e inclusão* (pp. 33–40). Edições Pedagogo.
- Costa, F. (2021). *Grelha de observação do estágio*. Não publicado.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.<sup>a</sup>). Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Damjanovic, V., & Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 567–575. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0>
- Davis, B., & Coryell, J. E. (2020). Relationships, participation, and characteristics of a Community of practice in short-term adult study abroad. *Adult Learning*, 31(1), 17–26. <https://doi.org/10.1177/1045159519849903>

- Delors, J., Amagi, A. I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., & Manley, M. (1998). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO Brasil.
- Engin, M. (2011). Research diary: a tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296–306. <https://doi.org/10.1177/160940691101000308>
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: Saber mais para agir melhor. In M. do C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 156–165). Conselho Nacional de Educação.
- European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. 81. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf)
- Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, 2(7), 19–24.
- Feldman, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40(1), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1668>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64–66.
- Flores, M. de A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva - Volume II* (pp. 773–810). Conselho Nacional de Educação.
- Franco, M. L. P. B. (2021). *Análise de conteúdo*. Autores Associados.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. SAGE Publications.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Fomação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2.ª, pp. 64–89). Editora vozes Ltda.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª). Editora Atlas, S.A.
- Goméz, E. E. (2021). Desenhos de investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G.

- Marques (Eds.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 3–23). Pactor.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17–30). SAGE Publications.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(March). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª). Edições Sílabo.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 287–300). Routledge.
- Howey, K. R. (1985). Six major functions of staff development : An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 58–64.
- Imbernón, F., Shigunov Neto, A., & Silva, A. C. da. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161–172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- INIDE. (2013). *Currículo do ensino primário* (3.ª). Editora Moderna.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe. Towards a framework for learner and teacher development*. Authentik.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretative field studies in information systems. *MIS Quarterly*, 23(1), 67–94.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research* (3.ª). SAGE Publications, Inc.
- Lane, P., McKenna, H., Ryan, A. A., & Fleming, P. (2001). Focus group methodology. *Nurse Researcher*,

- 8(3), 45–59. <https://doi.org/10.7748/nr2001.04.8.3.45.c6157>
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Los Educadores En La Sociedad Del Siglo XXI*, 161–194. <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/FORMACION/FORMACION INICIAL Y PERMANENTE DE LOS EDUCADORES.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7–22.
- Martinho, M. H. S. de S. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: Um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Universidade de Lisboa.
- MED. (2019). *Plano curricular do ensino secundário pedagógico*. INIDE | Editora Moderna.
- MEP. (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022: Vol. I*. Ministério da Economia e do Planeamento.
- Merton, R. K. (1987). The focussed interview and focus groups continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550–566. <https://doi.org/10.1086/269057>
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 292–303). Conselho Nacional de Educação.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Monteiro, A. R. (2017). *Uma teoria da educação*. Edições Piaget.
- Monteiro, M. I. C. V. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola*. Universidade do Minho.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 7–24). Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48–63. <https://doi.org/10.14244/198271991380>
- Morgan, D. L. (2021). Robert Merton and the History of Focus Groups: Standing on the Shoulders of a Giant? *The American Sociologist*, 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12108-021-09500-5>

- Nascimento, F. S. C., Magalhães, N. R. S., & Morais, J. S. (2017). Formação e o desenvolvimento profissional na percepção do professor do Brasil e de Portugal. *Olhar de Professor*, 20(1), 23–37. <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.20i1.0002>
- Ngaba, A. V. (2017). *Políticas educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O sistema educativo mundial* (2.ª). Sedieca.
- Nóvoa, A. (1987). *Um tempo de ser professor*.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação* (3.ª Edição). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2ª, pp. 13–34). Porto Editora.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 27–36). AISHE.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264022157-ja>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e os desafios da avaliação* (pp. 11–33). Artmed.
- Quintas, P. D. (2019). *Formação inicial de professores de ciências em Angola: Conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários e supervisores*. Universidade do Minho.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 25–41). Edições Pedagogo.
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES E-Working Papers*, 211, 1–19.
- Santos, M. (1998). *Cultura, educação e ensino em Angola* (Edição ele).
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 193–218). Artmed.
- Sergiovanni, T. J. (1985). Landscapes, mindscapes, and reflective practice in supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(1), 5–17.

- Serrat, O. (2017). Building communities of practice. In *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (pp. 581–588). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9\\_61](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_61)
- Souza, J., Kantorski, L., & Luis, M. (2011). Análise documental e observação participante em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 5(2), 221–228. <http://bit.ly/2401XA0>
- Tello, C., & Almeida, M. de L. P. (2014). Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. *Revista Lusofona de Educacao*, 26, 161–174.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Allesandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e os desafios da avaliação* (pp. 89–111). Artmed.
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117), 1–27.
- UE. (2009). Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (EF2020). *LII*, 2–10.
- UFTM. (2013). *Em defesa da identidade e profissionalização docente: Por um projeto de estado, articulado e sistêmico que pense a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, plano de carreira e salário do professor*. IV Encontro Nacional Das Licenciaturas – ENALIC e III Seminário Nacional Do Pibid Realizado Na Universidade Federal Do Triângulo Mineiro – UFTM Em Uberaba-MG, de 3 a 6 de Dezembro de 2013. <https://www.prograd.ufg.br/n/66043-carta-de-uberaba-aponta-necessidade-de-um-projeto-politico-para-a-educacao>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, 30(106), 197–217.
- Vieira, F. (2011). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M. A. Moreira (Ed.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 101–122). Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143–158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Ministério da

Educação.

- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. The Falmer Press.
- Wenger--Trayner, E., & Wenger--Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (D. Grassi (trans.); 2.<sup>a</sup>). Bookman.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.<sup>a</sup>). Bookman.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores* (J. A. Pacheco & J. Machado (trans.)). Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

## ANEXOS

### Anexo 1 – Declaração de consentimento informado para os supervisores

**PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO**  
**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**  
**de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>6</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>7</sup>**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

**Título do estudo: RECONFIGURAR CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UM ESTUDO DE CASO EM ANGOLA**

**Enquadramento:** Este estudo, realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob orientação da Doutora Maria Teresa Machado Vilaça, visa: (i) caracterizar as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários; (ii) caracterizar as propostas de melhoria para o estágio na perceção dos supervisores de estágio e estagiários; (iii) caracterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.

**Explicação do estudo:** Na primeira parte do estudo será realizada uma entrevista a dois grupos focais de estudantes estagiários e a dois grupos focais de professores supervisores de estágio, cujos dados serão utilizados sob anonimato e sigilo numa Comunidade de Prática (CoP), constituída por professores supervisores de estágio, que visa a construção de um referencial orientador para a supervisão de estágio.

Serão convidados para a CoP todos os professores supervisores de estágio, oito, da instituição do investigador, com experiência na supervisão do estágio de 4 cursos da instituição: Ensino da Pedagogia, Ensino da Matemática, Ensino da Psicologia e Ensino da História. No início da CoP será realizada uma entrevista de grupo focal áudio-gravada a 2 grupos focais de professores supervisores de estágio, constituídos por 4 elementos cada um, com o objetivo de conhecer as suas conceções e perceções sobre as práticas reflexivas de supervisão no contexto de estágio, as finalidades, estratégias e perfil do supervisor, as competências profissionais a serem desenvolvidas nos estagiários, os fatores que facilitam/ dificultam a supervisão e as estratégias de melhoria. Durante a CoP os dados serão recolhidos através de um diário de sessão semiestruturado do investigador e da análise dos documentos produzidos durante a CoP. No final da CoP será realizada uma nova entrevista de grupo focal com o objetivo de analisar a perceção dos professores supervisores de estágio sobre o referencial construído, tendo em conta as conceções de supervisão e dos processos supervisivos, perfil do supervisor, competências de trabalho colaborativo, práticas reflexivas e desenvolvimento profissional.

A entrevista de grupo focal será realizada na instituição em que está a trabalhar, e terá a duração aproximada de duas horas. A entrevista será gravada em áudio. Este áudio será integralmente transcrito sob condições de anonimato e as gravações em áudio serão destruídas após um ano.

**Condições e financiamento:** Não há pagamento de deslocações ou contrapartidas, pois este estudo será financiado pelo investigador. A sua participação é voluntária e caso não deseje participar, ou abandonar alguma fase do estudo, não terá qualquer tipo de prejuízos.

**Confidencialidade e anonimato:** Garanto a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Prometo que todos os dados serão tratados sob anonimato, e nunca haverá registo de dados de identificação. A identificação dos participantes nunca será tornada pública e todos os contactos serão feitos em ambiente de privacidade.

Muito obrigado pela sua participação e disponibilidade.

**Identificação do investigador:** – Jeremias Lello Correia. Contactos: 925454794, e-mail: jeremiaslgc@hotmail.com

**Assinatura do investigador:** .....

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária*

<sup>6</sup> [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>7</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

*forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.*

Nome: .....

Assinatura: ..... Data: ..... /..... /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

## Anexo 2 – Declaração de consentimento informado para os estagiários

### PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

#### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia\* e a Convenção de Oviedo<sup>9</sup>

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

#### **Título do estudo:** RECONFIGURAR CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UM ESTUDO DE CASO EM ANGOLA

**Enquadramento:** Este estudo, realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob orientação da Doutora Maria Teresa Machado Vilaça, visa: (i) caracterizar as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários; (ii) caracterizar as propostas de melhoria para o estágio na perceção dos supervisores de estágio e estagiários; (iii) caracterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.

**Explicação do estudo:** Na primeira parte do estudo será realizada uma entrevista a dois grupos focais de estudantes estagiários e a dois grupos focais de professores supervisores de estágio, cujos dados serão utilizados sob anonimato e sigilo numa Comunidade de Prática (CoP), constituída por professores supervisores de estágio, que visa a construção de um referencial orientador para a supervisão de estágio.

Cada grupo focal de estudantes estagiários será constituído por 4 estagiários, 1 por cada um dos quatro cursos. Os participantes serão convidados a participar voluntariamente no estudo. Esta entrevista de grupo focal visa conhecer as perceções dos estudantes estagiários sobre experiência de estágio, nomeadamente em relação à: contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; problemas percebidos e sugestões de melhoria.

A entrevista de grupo focal será realizada na instituição onde é estudante e terá a duração aproximada de duas horas. A entrevista será gravada em áudio. Este áudio será integralmente transcrito sob condições de anonimato e as gravações em áudio serão destruídas após um ano.

**Condições e financiamento:** Não há pagamento de deslocações ou contrapartidas, pois este estudo será financiado pelo investigador. A sua participação é voluntária e caso não deseje participar, ou deseje abandonar a entrevista, não terá qualquer tipo de prejuízos.

**Confidencialidade e anonimato:** Garanto a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Prometo que todos os dados serão tratados sob anonimato, e nunca haverá registo de dados de identificação. A identificação dos participantes nunca será tornada pública e todos os contactos serão feitos em ambiente de privacidade.

Muito obrigado pela sua participação e disponibilidade.

**Identificação do investigador:** – Jeremias Lello Correia. Contactos: 925454794 e-mail: jeremiaslgc@hotmail.com

**Assinatura do investigador:** .....

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.*

Nome: .....

Assinatura: ..... Data: ..... /..... /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

\* [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>9</sup> <http://dre.pt/pdf1sdir/2001/01/002A00/00140036.pdf>

### Anexo 3 – Pedido de Autorização à Escola Superior Pedagógica

*T.C. Autorizo 11.02.2021*

A  
Direcção da Escola Superior Pedagógica [redacted]

Assunto: **Solicitação de autorização para recolha de dados de investigação**

Saudações académicas.

Excelências,

Jeremias Lello Guimarães Correia, docente desta instituição, afecto ao Departamento de Ensino, Investigação e Extensão em Ciências da Educação; estando em fase de recolher dados para investigação, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica, da Universidade do Minho, sob o título "Reconfigurar concepções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores - Um estudo de caso em Angola"; serve-se da presente para, cordialmente, solicitar autorização de Vossas Excelências para a realização de entrevistas de grupo focal a supervisores de estágios e estagiários. Ao longo do processo de recolha serão, também, realizadas sessões de partilha com os supervisores de estágio, dentro de uma Comunidade de Práticas (CoP) a ser constituída, com vista a reflexão sobre as finalidades, princípios orientadores, papéis dos intervenientes, estratégias/instrumentos e avaliação dos processos supervisivos do estágio. No final, pretende-se a construção colaborativa de um referencial para as práticas pedagógicas/estágio e a manutenção da CoP na instituição, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento profissional.

Agradece, desde já, os bons ofícios de Vossas Excelências no tratamento do assunto em epigrafe.

Sem outro assunto de momento, reitera as saudações.

[redacted] 11 de Fevereiro de 2021

O investigador,  
*Jeremias Correia*  
Jeremias Correia

Anexo: Parecer da Supervisora do Doutoramento.

[redacted]  
E.S.P.  
ENTRADA  
Data: 11.02.2021  
Ass.: [redacted]

## Anexo 4 – Pedido de Autorização à Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas

### Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

## Formulário de identificação e caracterização do projeto

### Identificação do projeto

<b>Título do projeto</b>	<b>Reconfigurar conceções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores: Um estudo de caso em Angola</b>		
<b>Data prevista de início</b>	<b>fevereiro de 2021</b>	<b>Data prevista fim</b>	<b>Outubro de 2023</b>

<b>Investigador principal e filiação</b>	Jeremias Lello Guimarães Correia, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica)
<b>Orientador(es) e filiação</b>	Doutora Maria Teresa Machado Vilaça, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho (orientadora)

**Nota:** No caso de projetos de mestrado ou doutoramento deve ser indicado o estudante como investigador principal e o nome do mestrado ou doutoramento

<b>Instituição proponente</b>	Universidade do Minho
<b>Instituição(ões) onde se realiza a investigação</b>	Escola Superior Pedagógica, Angola

<b>Entidades financiadoras</b>	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos, do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, do Governo angolano.
--------------------------------	---

### Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores

Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?		N
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?		

### Qualificação dos investigadores

descreva a especialidade/formação dos investigadores que os prepara para levar a cabo a investigação e que papel terão - Jeremias Lello Guimarães Correia, Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade da Beira Interior; Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, aluno de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, sob orientação de Maria Teresa Machado Vilaça, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

-Maria Teresa Machado Vilaça, Doutorada em Educação, especialidade Educação em Ciências, pela Universidade do Minho; Membro integrado interno do Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

### Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

#### Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

- a) Forneça uma explicação breve do objetivo do estudo, incluindo as hipóteses específicas, objetivos e racional.

A supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de professores tem como finalidade central promover o desenvolvimento profissional do futuro professor e a qualidade da educação. Contudo, vários fatores podem reduzir o impacto da supervisão, como a pouca reflexão colaborativa dos supervisores sobre as suas conceções e práticas, o predomínio de práticas de supervisão tendencialmente avaliativas e pouco reflexivas, a falta de formação dos supervisores na área da supervisão, e a ausência de um projeto unificador em torno do estágio. Este tipo de problemas afeta a supervisão de estágio na instituição de formação angolana onde o investigador exerce funções docentes e supervisivas, o que motivou

a realização de um estudo que visa analisar como evoluem as concepções e percepções sobre as práticas dos supervisores institucionais numa comunidade de prática (CoP) que visa a melhoria dos instrumentos de supervisão. Trata-se de um estudo de caso interpretativo/descritivo que adota uma metodologia de recolha de dados qualitativa.

Para uma melhor compreensão da situação atual e uma reconfiguração das práticas de supervisão, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Q1. Como percebem os supervisores e estagiários a sua prática de supervisão pedagógica no estágio?
- Q2. Quais são as concepções e práticas dominantes na supervisão de estágio por parte dos supervisores e estagiários?
- Q3. Em que medida é possível construir colaborativamente numa comunidade de prática com os supervisores de estágio um referencial orientador para a supervisão pedagógica do estágio, tendo em conta uma orientação mais reflexiva?

De modo a responder a estas questões, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Caracterizar as concepções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica dos supervisores de estágio e estagiários;
- ii) Caracterizar as propostas de melhoria para o estágio na percepção dos supervisores de estágio e estagiários;
- iii) Caracterizar as potencialidades e constrangimentos da construção colaborativa numa comunidade de prática com os supervisores de estágio de um guião orientador para a supervisão de estágio.

- b) Inclua a contextualização relevante

O foco deste estudo é a supervisão do estágio na formação inicial de professores, no contexto de uma instituição angolana de ensino superior onde o investigador está inserido. O investigador, enquanto supervisor na instituição, tem recolhido evidências que o processo supervisorio de “orientar os candidatos a docentes no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16) enfrenta vários desafios, nomeadamente a pouca reflexão colaborativa dos professores cooperantes/tutores sobre as suas concepções e práticas, o predomínio de práticas de supervisão tendencialmente avaliativas e pouco reflexivas, a falta de formação dos supervisores na área da supervisão e a ausência de um projeto unificador em torno do estágio. Tendencialmente, a prática de supervisão de estágios é de natureza instrumental e foca-se na observação de aulas com finalidade avaliativa, em detrimento de uma orientação transformadora e emancipatória da formação (Vieira & Moreira, 2011). Este cenário motivou a realização de um estudo que permita, em conjunto com os professores supervisores da instituição, aprofundar a compreensão de concepções e práticas de supervisão dominantes e incentivar a sua reconfiguração através de um trabalho coletivo de construção de um referencial comum para a orientação de estágio, capaz de promover uma racionalidade mais reflexiva na formação dos futuros professores. Assim, pretende-se produzir conhecimento localmente relevante que favoreça mudanças internas na supervisão de estágios, com reflexos futuros na qualidade do trabalho realizado pelos supervisores com os professores cooperantes/tutores das escolas e os estagiários.

### **Participantes**

O estudo envolverá a participação de dois grupos de sujeitos. O primeiro incluirá professores supervisores de prática e de estágio da instituição, num total de 7, com experiência no acompanhamento do estágio de 4 cursos da instituição: Ensino da Pedagogia, Ensino da Matemática, Ensino da Psicologia e Ensino da História. O segundo grupo será constituído por 8 alunos estagiários, 2 por cada um dos quatro cursos.

### **Recrutamento e triagem**

Considerando a riqueza da constituição de 3 grupos focais envolvendo sujeitos representantes de determinados estratos, de modo a conhecer as suas percepções em relação a determinado cenário (Amado & Ferreira, 2014; Coutinho, 2016), serão inicialmente constituídos três grupos focais, um de professores de Práticas pedagógica e supervisores de estágio (n=7) e dois dos estagiários (n=8). O grupo de professores será constituído por aqueles que sejam ou tenham sido no ano anterior supervisores de Práticas Pedagógicas ou de Estágio na Instituição; quanto ao grupo dos alunos será de aqueles que estejam a frequentar o 4.º ano nos cursos de Ensino da Matemática, Ensino da História, Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia.

Embora o investigador seja docente na instituição, por força da formação que está a realizar encontra-se dispensado do exercício da atividade docente, significando que, no momento de recolha dos dados não terá qualquer influência sobre a decisão de participação dos alunos, pois serão desconhecidos do mesmo. Em relação aos seus colegas, embora venham a ser encorajados a participar do estudo, por si só, caberá a cada um aceitar ou não. Em suma, os participantes serão convidados a participar voluntariamente no estudo. Todo este processo dependerá de uma autorização escrita, prévia, da Direção da Instituição onde serão recolhidos os dados.

### **Compensação e custos**

Não haverá compensação monetária pela participação de qualquer dos sujeitos, sejam supervisores ou alunos, nem existirão custos associados pela participação no estudo.

### **Procedimento**

Num primeiro momento será solicitada autorização para a condução do estudo na Instituição. Depois de devidamente autorizado, o investigador entrará em contato com alunos do 4.º ano dos cursos de Ensino da Matemática, Ensino da História, Ensino da Pedagogia e Ensino da Psicologia. E entrará também em contato com os docentes supervisores de Práticas Pedagógicas e de Estágio. Nesta fase será aproveitada a oportunidade para a apresentação a cada um dos participantes a declaração de consentimento informado seguindo o modelo da Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo. Serão igualmente informados os objetivos da investigação.

Para cada um dos grupos contactados será combinada a hora e o local específico dentro da Instituição para a condução da entrevista.

Será realizada entrevista focal semiestruturada e audiogravada. Prevê-se que as entrevistas tenham uma duração máxima de 1h30m por grupo. O tratamento de dados consistirá na análise indutiva do conteúdo das entrevistas.

A informação audiogravada recolhida será transcrita o mais fielmente possível pelo investigador, estando em posse deste e da orientadora.

### **Benefícios, Riscos e Desconforto**

Os possíveis benefícios poderão ser o aprofundamento e a apropriação de novos saberes sobre prática pedagógica e práticas reflexivas de supervisão. Outrossim, tendo em conta a partilha desses saberes, aos supervisores participantes poderão ser emitidos certificados de participação.

Em princípio, não haverá quaisquer riscos nem desconfortos associados aos procedimentos do estudo.

### **Confidencialidade**

A confidencialidade será garantida pelo anonimato na transcrição dos dados, adotando uma codificação rigorosa da identificação dos participantes.

Toda a informação recolhida será guardada em dispositivo eletrónico do investigador e disponibilizado também à coinvestigadora. As gravações em áudio serão destruídas após um ano.

### **Conflito de interesses**

Declaro não existirem quaisquer conflitos de interesse.

### **Consentimento Informado**

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?	S	
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?		N
O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	S	

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

- Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de *debriefing*
- Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

### **Assinatura do Investigador Responsável**

.....

### **Documentação a anexar**

- cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, se aplicável;
- modelo de consentimento informado e outro material informativo relevante;
- modelo de declaração de compromisso para outros investigadores ou colaboradores na investigação, se aplicável, destinada a documentar o seu envolvimento nas garantias de confidencialidade dadas pelo investigador principal no processo apresentado;
- cópia da notificação às autoridades nacionais ou internacionais competentes, juntamente com o parecer das mesmas, se emitido; (e.g., Direção Geral de Educação, no caso dos inquéritos em ambiente escolar)
- informação sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto facultada pelo responsável pela unidade/subunidade orgânica onde se vai desenvolver o projeto;
- curriculum vitae* resumido de todos os investigadores.
- Deverá ser seguido o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), com entrada em vigor em 25 de Maio de 2018, - REGULAMENTO (UE) 2016/679 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).

## **Anexo 5 – Guião de entrevista para os grupos focais**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL “PERCEÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DE SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS EM ENSINO”**

#### **ESTAGIÁRIOS E SUPERVISORES DE ESTÁGIO**

A presente entrevista em grupo enquadra-se no âmbito da investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão pedagógica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e tem como objetivo conhecer as perceções de estagiários e supervisores de estágio de licenciaturas em ensino sobre o estágio e as práticas de supervisão pedagógica.

Solicitamos, cordialmente, a vossa colaboração no sentido de, em conjunto, discutirmos tópicos como a contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; e problemas percebidos no estágio e soluções para a sua melhoria.

Adiantamos, desde já, que as informações prestadas no âmbito da discussão servirão somente para fins da presente investigação, estando salvaguardada a máxima confidencialidade, tal como já referimos na Declaração de Consentimento Informado, que assinou anteriormente.

1. De que maneira os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica no 3º ano têm contribuído para a realização do estágio?
  - 1.1. Podem dar um exemplo concreto?
  - 1.2. Em que medida existe articulação entre a prática pedagógica do 3º ano e o estágio?
2. Qual é o contributo para o estágio da fase de refrescamento sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos?
3. Idealmente, o que deveriam fazer os estagiários na fase de refrescamento para ela ser mais útil para o estágio? Porquê?
4. Em vossa opinião, quais são as finalidades/ objetivos do estágio?
5. Como é a rotina de trabalho no estágio?
6. Quais são as atividades que contribuem mais para a formação do estagiário? Porquê?
7. Quais são as atividades de estágio que deveriam ser mudadas? Porquê?
8. Como é feita a avaliação no estágio?
9. Idealmente, como deveria ser feita a avaliação no estágio?
10. Em vossa opinião, é importante os estagiários refletirem sobre as práticas que fazem? Porquê?
11. Que formas de recolha de informação sobre as práticas os estagiários costumam usar? (ex. grelhas ou guiões de observação; documentos das aulas (ex. respostas dos alunos a fichas de trabalho); notas de campo; gravações áudio/vídeo; registos reflexivos; questionários; entrevistas)
12. Quais das seguintes estratégias utilizam os estagiários para melhorar a sua prática: autoavaliação; diálogo reflexivo com o professor supervisor/ professor cooperante; observação de aulas; portefólio; investigação-ação?
13. Contam-me, por favor, uma situação em que os estagiários utilizaram cada uma dessas estratégias no estágio?
14. O que deverá ser mudado nessas estratégias para melhorar as aprendizagens dos estagiários?
15. O que costumam fazer os estagiários com o professor supervisor nos dias que têm estágio marcado?
16. Existe mais algum contacto com o professor supervisor além da observação de aulas?
  - 16.1. (Se responderam sim) O que costumam fazer?
  - 16.2. (Se responderam não) Seria importante existir? Porquê?
17. Que tipo de estratégias/ instrumentos os professores supervisores têm utilizado durante a observação de aulas?
18. O que pensam os estagiários sobre essas estratégias e instrumentos?
19. O que melhoravam nas estratégias/ instrumentos usados pelos professores supervisores na observação de aulas?
20. O que sugerem para a melhoria do estágio, em particular no que diz respeito ao acompanhamento do professor supervisor de estágio?
21. Que características pessoais e profissionais, deve ter o professor supervisor de estágio?
22. O que se pretende desenvolver nos estagiários com o estágio? E com a supervisão/ orientação durante o estágio?
23. Em que medida as atividades de estágio, incluindo as formas de avaliação, ajudam os estagiários a tornarem-se autónomos na profissão?
24. Como é que as atividades do estágio têm contribuído para o desenvolvimento profissional dos estagiários?

25. As atividades de estágio têm, ou não, contribuído para o desenvolvimento pessoal dos estagiários? Porquê?
26. Quais são os grandes problemas que existem no estágio?
- 26.1. (Se não referiram) Quais têm sido os grandes constrangimentos do professor supervisor no acompanhamento do estágio?
27. O que pode ser feito para que esses problemas e constrangimentos deixem de existir?
28. Na vossa opinião, seria, ou não, útil os estagiários observarem aulas do professor cooperante nas turmas onde depois vão lecionar durante o estágio? Porquê?
29. Na vossa opinião, quais seriam as **vantagens e as desvantagens** de cada estagiário planificar e lecionar uma subunidade de ensino, isto é, 6 a 8 aulas, em vez de aulas separadas?
30. Se vivéssemos em **condições ideais**, como seria o estágio?
- (Se não referiu)
- 30.1. Na vossa opinião, no futuro é, ou não, importante definir no início do ano letivo a Escola de Aplicação? Porquê?
- 30.2. É importante haver no início do ano letivo algumas sessões de formação contínua sobre aspetos didáticos-pedagógicos que os professores cooperantes das Escolas de Aplicação? Porquê?
- 30.3. Consideram importante a construção de um dossiê orientador do estágio? Porquê?

## Anexo 6 – Questionário pré-entrevista para os estagiários

### QUESTIONÁRIO PRÉ-ENTREVISTA DE DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS EM ENSINO

Este questionário visa fazer a caracterização demográfica e profissional dos participantes na entrevista.

**Q1.** Qual é o seu género?

Masculino                       Feminino

**Q2.** Que idade tem? \_\_\_\_\_ (anos)

**Q3.** Em que licenciatura se encontra?

\_\_\_\_\_

**Q4.** Qual é o nome das disciplinas em que tem experiência como professor estagiário

\_\_\_\_\_

**Q5.** É repetente no estágio?

Sim                       Não

**Q6.** Já tinha lecionado alguma vez antes de estágio pedagógico?

Sim                       Não (**passa para Q8**)

**Q7.1.** Quantos anos lecionou? \_\_\_\_\_

**Q7.2.** Que disciplinas lecionou? \_\_\_\_\_

**Q8.** Qual foi o número total de aulas assistidas que já teve no seu estágio pedagógico:

**Q8.1.** pelo professor cooperante? \_\_\_\_\_

**Q8.2.** pelo professor supervisor de estágio? \_\_\_\_\_

## Anexo 7 – Questionário pré-entrevista para os supervisores

### QUESTIONÁRIO PRÉ-ENTREVISTA DE DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS PROFESSORES SUPERVISORES DE LICENCIATURAS EM ENSINO

Este questionário visa fazer a caracterização demográfica e profissional dos participantes na entrevista de grupo focal.

**Q1.** Qual é o seu sexo?

Homem

Mulher

**Q2.** Que idade tem? \_\_\_\_\_ (anos)

**Q3.** Em que licenciatura (s) costuma ser supervisor de estágio? \_\_\_\_\_

---

---

**Q5.** Qual é o nome das disciplinas lecionou nos **últimos três anos**?

---

**Q6.** Qual é a sua qualificação profissional? (coloque um X na caixa ou caixas adequadas)

Bacharelato

Licenciatura

Especialista

Mestrado     Acadêmico     Profissional

Doutorado

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**Q7.** Em que área foi realizada a sua qualificação profissional? (indique para todos os graus que obteve)

Bacharelato: \_\_\_\_\_

Licenciatura: \_\_\_\_\_

Especialista: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

**Q8.** Quantos anos de experiência profissional tem:

**Q8.1.** como professor? \_\_\_\_\_

**8.2.** Como supervisor de estágio \_\_\_\_\_

**Q9.** Durante o estágio completo, em média, qual é o número total de aulas assistidas pelos seus estagiários:

**Q9.1.** pelo professor tutor? \_\_\_\_\_

**Q9.2.** pelo professor supervisor? \_\_\_\_\_

**Q10. Quais são** os cargos/ funções que já desempenhou (Ex. Coordenador Pedagógico, Diretor...)? (Registre no quadro abaixo)

Cargo/ função (Se necessário, por favor, acrescente no verso)	Nº de anos

**Q11.** Que formação realizou, nos últimos **três anos**, relacionada com a supervisão/ orientação de estágios? (Registre, por favor, no quadro abaixo)

Nome da disciplina/ Curso/ Congresso... (Se necessário, por favor, acrescente no verso)	Duração (horas)

## Anexo 8 – Guião orientador para promover a mudança na supervisão do estágio

### GUIÃO ORIENTADOR PARA PROMOVER A MUDANÇA NA SUPERVISÃO DO ESTÁGIO

#### (Instrumento distribuído aos professores supervisores da Instituição para reflexão)

**Objetivo:** Envolver os professores supervisores na reflexão conjunta sobre a supervisão do estágio na formação inicial de professores, com a finalidade de construir um referencial comum para as práticas supervisivas na instituição.

**Dimensões da supervisão:** Finalidades, Princípios, Papéis, Estratégias, Avaliação

#### 1. Finalidades da supervisão

**Tabela 1.1**

Finalidades atuais	Constrangimentos

**Tabela 1.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos: Apoiar o desenvolvimento profissional Promover a inovação pedagógica		

## 2. Princípios orientadores das práticas de supervisão

**Tabela 2.1**

Princípios atuais	Constrangimentos

**Tabela 2.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos:  Orientação mais transformadora e emancipatória (Democraticidade, Dialogicidade, Autonomização progressiva do aluno e do professor)		

## 3. Papéis dos intervenientes

**Tabela 3.1**

Papéis atuais	Constrangimentos

**Tabela 3.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos:  Supervisão colaborativa Papel proactivo do estagiário Co-construção de experiências de inovação pedagógica		

**4. Estratégias / instrumentos de supervisão****Tabela 4.1**

Estratégias / instrumentos atuais	Constrangimentos

**Tabela 4.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos:  Observação mais formativa Portefólio reflexivo Diário reflexivo		

**5. Avaliação do desempenho profissional****Tabela 5.1**

Formas atuais de avaliação	Constrangimentos

**Tabela 5.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos:  Avaliação mais democrática e emancipatória, promotora de desenvolvimento profissional Autoavaliação reflexiva		

**6. Avaliação do processo de formação****Tabela 6.1**

Formas atuais de avaliação	Constrangimentos

**Tabela 6.2**

Direções futuras	Possíveis constrangimentos	Estratégias de resolução
Exemplos:  Questionário de opinião sobre a experiência de estágio Reflexões sobre o processo de formação (dos estagiários e supervisores)		

## **Anexo 9 – Questionário de avaliação do guião orientador para o estágio coconstruído**

### **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GUIÃO ORIENTADOR PARA O ESTÁGIO COCONSTRUÍDO**

Caro supervisor, este questionário foi elaborado no âmbito da construção colaborativa da proposta de guião orientador para o estágio na Instituição. Visa recolher contribuição para a compreensão da importância ou não do referido guião.

**Q1.** Quantos anos de experiência profissional tem:

**Q1.1.** como professor? \_\_\_\_\_

**Q1.2.** Como supervisor de estágio \_\_\_\_\_

**Q2.** Em que cursos de licenciatura costuma ser supervisor de estágio?

\_\_\_\_\_

**Q3.** Como considera a proposta de guião orientador para o estágio construído?

- Uma mais valia para a instituição
- Não responde às necessidades da Instituição

**Q4.** Os instrumentos produzidos reflectem a realidade da Instituição?

- Sim
- Não

**Q5.** Qual/quais dos instrumentos carecerá/ão de de uma revisão a curto ou médio prazo? Em que área foi realizada a sua qualificação profissional? (indique para todos os graus que obteve)

- Anexo 1 – Grelha de observação de aulas do estágio
- Anexo 2 – Guia para elaboração do diário reflexivo
- Anexo 3 – Guia para elaboração do portefólio do estágio
- Anexo 4 – Guia para elaboração do relatório do estágio
- Anexo 5 – Guia para avaliação do portefólio e do relatório do estágio
- Anexo 6 – Guia para avaliação geral do empenho do estagiário
- Nenhum dos instrumentos

**Q5.1.** Justifique a sua resposta à questão anterior

**Q6.** A proposta produzida responde às direcções futuras sugeridas por todos os supervisores para melhorar a supervisão do estágio na Instituição?

- Sim
- Não

**Q7.** O que pode ainda ser feito para a melhoria contínua da supervisão do estágio na Instituição?

**Anexo 10 – Proposta de Guião Orientador para a Supervisão de Estágio na Instituição**

**PROPOSTA DE GUIÃO ORIENTADOR PARA A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO**

## **Introdução**

Como é evidenciado pelo decreto presidencial nº 193/18, de 10 de Agosto, sobre Normas Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior, o estágio assume-se como “forma organizativa do processo de ensino-aprendizagem, realizada pelos estudantes em contexto real, sob supervisão de um docente na parte final do curso, destinada a proporcionar-lhes o domínio adequado das competências inerentes ao exercício da futura atividade profissional no domínio específico do curso” (Angola, 2018a, p. 4137). No caso específico da formação inicial de professores a organização desse processo deve obedecer aos objetivos de formação definidos para cada um dos cursos de graduação. Na Instituição de Formação Inicial de Professores, todos os cursos de Licenciatura em Ensino contemplam a realização de estágio supervisionado. Assim, com o objetivo de harmonizar as atividades supervisivas foi elaborado este guião de base, em conjunto com os supervisores da Instituição. Este instrumento assenta no princípio da construção de uma supervisão de natureza reflexiva, transformadora e emancipatória, capaz de transformar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes deste importante processo, nomeadamente os estagiários, os supervisores e os professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação.

## 1. Preliminares

A supervisão do estágio requer o cumprimento de alguns processos que visam garantir melhores resultados. No Quadro 1 apresentam-se fases, atividades, responsáveis e intervenientes no processo de preparação e execução das atividades do estágio na Instituição.

**Quadro 1.** *Preparação das atividades do estágio na Instituição*

Fase	Atividades	Responsáveis	Intervenientes	Local/Organização geral
Antes do início do estágio: final do ano letivo anterior (junho)	Contatos com: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabinete Provincial da Educação</li> <li>• Direção Municipal da Educação</li> <li>• Escolas de Aplicação</li> </ul>	Coordenação de Estágios		
	Planificação das atividades de estágio	Coordenação de Estágios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de Estágios</li> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores
Início do ano letivo (setembro)	Formação contínua de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> </ul>	Coordenação de Estágios e/ou profissionais por ela designada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores (lecionação da formação e identificação de necessidades de novas formações que serão voluntárias)
Ao longo do estágio	Supervisão pedagógica e monitorização do estágio como processo contínuo	Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Instituição de Formação Inicial de Professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1h30/grupo</b> respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção;</li> <li>• <b>observação mínima de 3 aulas</b></li> </ul>
		Professores Cooperantes/tutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores Cooperantes/tutores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Escola de Aplicação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lecionação entre <b>12h a 15h com a observação do professor acompanhante;</b></li> <li>• reuniões quinzenais de supervisão por grupo, respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção</li> </ul>

**Quadro 1.** *Preparação das atividades do estágio na Instituição (cont.)*

		Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisores</li> <li>• Professores</li> <li>• Cooperantes/tutores</li> <li>• Estagiários</li> </ul>	Escola de aplicação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reunião conjunta de pós-observação;</li> <li>• autoavaliação, supervisão e avaliação formativa do ciclo de supervisão</li> </ul>
A meio e no final do estágio	Avaliação do estágio	Coordenação do estágio	Supervisores; Professores Cooperantes/tutores; Estagiários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas de Aplicação;</li> <li>• Instituição de Formação Inicial de Professores</li> </ul>

## 2. Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio institucional

A atividade de supervisão do estágio na Instituição obedece às linhas gerais, descritas no Quadro 2, que se encontram assentes nas seguintes dimensões: finalidades, princípios orientadores, papéis dos intervenientes, estratégias/instrumentos, avaliação.

**Quadro 2.** *Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio institucional*

<b>Finalidades</b>	<b>Princípios orientadores</b>	<b>Principais papéis comuns dos intervenientes (supervisor, estagiário, professor cooperante/tutor)</b>	<b>Estratégias/instrumentos</b>	<b>Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar o desenvolvimento profissional;</li> <li>• Promover a inovação pedagógica;</li> <li>• Desenvolver uma racionalidade reflexiva;</li> <li>• Promover a autonomia;</li> <li>• Promover a perspetiva heurística</li> <li>• Melhorar o ensino e o crescimento reflexivo do aluno e do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação mais transformadora e emancipatória (Democraticidade, dialogicidade, autonomização progressiva do aluno e do professor);</li> <li>• Orientação para o cumprimento dos pilares da educação (saber, saber-fazer, saber-ser e saber conviver)</li> <li>• Indagação e intervenção críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel proativo, interventivo e retrospectivo do professor e do estagiário;</li> <li>• Co-construção de experiências de inovação pedagógica;</li> <li>• Liberdade intelectual e moral;</li> <li>• Saber escutar ativamente;</li> <li>• Sentido crítico, reflexão e problematização;</li> <li>• Esforço contínuo de ação-reflexão sobre a prática</li> <li>• Supervisão colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação formativa/ Reflexiva;</li> <li>• Diário reflexivo;</li> <li>• Portefólio de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação mais democrática e emancipatória, promotora de desenvolvimento profissional;</li> <li>• Autoavaliação reflexiva;</li> <li>• Avaliação formativa/ reflexiva</li> </ul>

### 3. Dimensões específicas a alcançar com o estágio

Com vista à formação de profissionais com base numa pedagogia da e para autonomia assente numa prática reflexiva, estabelecem-se as seguintes dimensões específicas a alcançar com o estágio.

**Quadro 3.** *Dimensões específicas a alcançar com o estágio*

<b>Saber-fazer</b>	<b>Saber-ser</b>	<b>Saber-agir</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciação à prática docente;</li><li>• Domínio de métodos didáticos;</li><li>• Aplicação didática de metodologias ativas;</li><li>• Articulação entre a teoria e a prática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento de espírito colaborativo;</li><li>• Partilha indiscriminada de experiências;</li><li>• Cocriação;</li><li>• Democratização</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento de uma racionalidade docente reflexiva;</li><li>• Inovação pedagógica;</li><li>• Autonomia e emancipação;</li><li>• Desenvolvimento de criatividade no processo de ensino-aprendizagem</li></ul>

### 4. Intervenientes

São intervenientes nas atividades do estágio os seguintes sujeitos:

- Coordenador de prática pedagógica e de estágio
- Supervisores de prática pedagógica e de estágio
- Professores Cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação
- Estagiários

#### **1.1. Responsabilidades dos intervenientes no processo superviso**

##### **a) Coordenador de Práticas e de Estágio**

- Identificar e estabelecer contatos permanentes com as Escolas de Aplicação;
- Programar, em articulação com os supervisores e professores cooperantes/tutores, toda a atividade do estágio;
- Supervisionar o cumprimento das atividades do estágio.

##### **b) Supervisores de prática pedagógica e de estágio**

- Planificar as atividades concretas do estágio;
- Articular com os professores cooperantes/tutores das Escolas de Aplicação a programação das atividades inerentes ao estágio;
- Observar um mínimo de três aulas ministradas pelos estagiários seguidas de:
  - reunião conjunta de pós-observação com o professor acompanhante e estagiário; (autoavaliação, supervisão e avaliação formativa do ciclo de supervisão)
- Acompanhar as atividades de prática e estágio reunindo semanalmente 1h30 por grupo, respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção:

- Proceder à avaliação contínua dos materiais do estagiário dando feedback semanal do progresso do estagiário;
- Refletir com os estagiários sobre a sua progressão na lecionação das aulas;
- Organizar uma reunião de avaliação, a meio e no final do estágio, na escola de aplicação, com o professor acompanhante e estagiários.

**c) Professores cooperantes/tutores**

- Observar entre 12h a 15h de aulas ministradas pelos estagiários;
- Dar feedback ao estagiário, se possível, no final da aula;
- Fazer reuniões quinzenais de supervisão por grupo, respeitando as fases de pré-observação e pós-observação da intervenção dos estagiários em sala de aula.
- Elaborar relatório de progresso do estagiário.

**5. Estratégias/instrumentos**

**5.1. Observação formativa/reflexiva**

A estratégia central para a supervisão da atividade do estágio é a observação formativa/reflexiva que compreende três fases (ver Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011): pré-observação, observação e pós-observação.

**Quadro 4.** *Fases da observação formativa/ reflexiva*

<b>Pré-observação</b>	<b>Observação</b>	<b>Pós-observação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprimoramento de um ambiente de interação colaborativa entre os intervenientes;</li> <li>• Preparação com o estagiário, do instrumento de recolha de dados (ex. grelha de observação, diário reflexivo, notas de campo, registo incidente críticos);</li> <li>• Discussão dos pormenores sobre os aspetos a observar e os critérios de avaliação dos resultados da observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopção de um comportamento de observação discreto, não intrusivo;</li> <li>• Recolha de informações confrontadas com os tópicos criados previamente e articulados com os objetivos estabelecidos nos instrumentos de recolha de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão dos resultados da observação (dialogicidade, indagação crítica);</li> <li>• Fornecimento de feedback construtivo;</li> <li>• Reflexão sobre os aspetos positivos e a melhorar</li> </ul>

Na pré-observação, todos os intervenientes, supervisor, professor acompanhante e o estagiário, interagem no sentido de se aclarar os objetivos que se esperam alcançar com a observação. Não é esperado que os erros cometidos na ministração de aulas do estagiário sirvam para a sua punição, antes pelo contrário, sirvam de reflexão, análise e autoanálise em busca de melhorias futuras. Noutros termos

“a observação não é uma estratégia de avaliação do professor [ou futuro professor], mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

### **5.2. Grelha de observação**

A grelha de observação (ver exemplo no Anexo 1) constitui o elemento base para o acompanhamento da atividade de lecionação do estágio. Integra os elementos identitários dos estagiários, da aula a ser lecionada e as dimensões a observar na referida aula. É um instrumento que permite, igualmente, “reflexão individual dos professores observador e observado” (Vieira & Moreira, 2011, p. 34).

### **5.3. Diário reflexivo**

O diário reflexivo (ver exemplo no Anexo 2) é uma estratégia de supervisão que permite a desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos e dá voz e autoridade ao estagiário (M. A. Cohen, 2017; Vieira & Moreira, 2011) para que este possa exprimir livremente os seus medos, angústias, insucessos, inseguranças e sucessos em relação à prática pedagógica do estágio, enfrentando tudo de forma destemida, com auxílio dos seus pares. Outrossim, é uma estratégia que estimula o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

O papel dos supervisores é de extrema importância na produção e partilha das reflexões, pois além de orientarem a construção dos diários reflexivos, devem, também, “criar um clima que permita que as narrativas sejam partilhadas, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativos para todos os intervenientes” (Amaral et al., 1996, p. 107).

### **5.4. Portefólio**

Diferente de um dossier, o portefólio reflexivo (ver exemplo no Anexo 3) tem um carácter formador (J. Moreira, 2010), pois é “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 105). Não se resume a um arquivo contendo documentos, é um meio de reflexão sobre as práticas presentes e de direções futuras para a melhoria dessas práticas por intermédio, principalmente, dos diários reflexivos.

## **6. Relatório final do estágio**

O relatório final do estágio (ver exemplo no Anexo 4 e 5) será elaborado tendo como base o portefólio reflexivo, que resulta das reflexões dos diários reflexivos e das grelhas de observação.

## **7. Avaliação**

A avaliação do estágio deve ser integral, englobando as dimensões estabelecidas para o estágio: saber-fazer, saber-ser e saber agir. A democraticidade na definição dos critérios de avaliação será fundamental para se garantir que os objetivos a alcançar com os resultados da avaliação tenham significado de transformação, desenvolvimento e emancipação dos intervenientes e não a sua punição.

**Anexo 10.1. Grelha de observação de aula do estágio**

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA DO ESTÁGIO**

Escola de Aplicação \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_  
 Classe: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_ Tempo letivo \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_  
 Assunto da aula \_\_\_\_\_  
 Nome do Estagiário \_\_\_\_\_

Dimensões	Indicadores	Operacionalização		
		NE	PE	E
<b>Saber-fazer</b>	Assegura o nível de partida do aluno (valoriza as experiências prévias do aluno)			
	Partilha os objetivos da aula com os alunos			
	Domina o conhecimento científico			
	Utiliza de forma adequada os recursos de ensino em função os objetivos da aula			
	Gere o tempo letivo			
	Gere a sala de aula			
	Explora os recursos de ensino disponíveis			
	Dá feedback construtivo aos alunos			
	Articula os objetivos com o conteúdo, atividades/estratégias e meios de ensino			
	Estimula o pensamento dos alunos			
	Dá atenção às diferenças individuais dos alunos			
	Avalia formativamente os alunos durante a aula			
<b>Saber-ser</b>	Motiva os alunos durante a aula			
	Mostra capacidade comunicativa (uso adequado da voz, socialização das dúvidas dos alunos)			
	Promove um bom relacionamento professor-aluno			
	Promove um bom relacionamento aluno-aluno			
	Respeita as opiniões dos alunos			
	Incentiva a colaboração entre os alunos			
<b>Saber agir</b>	Utiliza métodos didáticos adequados com nível de ensino			
	Explora situações pontuais da aula para melhor explicar o conteúdo			
	Promove a criatividade dos alunos			
	Consolida a aula articulando as experiências dos alunos, os recursos disponíveis e o conteúdo lecionado			
	Sugere aos alunos outras leituras, fontes de pesquisas ou outras formas de exploração do conteúdo lecionado			
	Altera adequadamente a planificação			
<b>Comentários gerais sobre aspetos conseguidos e a melhorar</b>				

**Legenda sobre operacionalização:**

**NE = Não evidente**  
**PE = Pouco evidente**  
**E = Evidente**

Adaptado de Costa (2021), Reis (2011), Vieira e Moreira (2011)

## Anexo 10.2. Guia para elaboração do diário reflexivo

O diário reflexivo, elaborado com base nas experiências e vivências da atividade no estágio do estagiário, é de elaboração e digitalização obrigatória.

1. Identificação			
Estagiário	Curso	Unidade Curricular	Ano
Supervisor	Escola de Aplicação	Disciplina lecionada	Classe
Professor acompanhante	Nº de aula lecionada	Ano letivo	Data
2. Relato/reflexão			
<p>Texto escrito em Arial 10, espaçamento 1,0 Organização lógica:</p> <p><b>a. Introdução:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Âmbito e objetivo da elaboração do diário</li> <li>• Estrutura do diário</li> </ul> <p><b>b. Processo de leção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação da aula de forma individual ou auxiliada</li> <li>• Seleção e utilização de recursos de ensino (especificar a razão da seleção)</li> <li>• Seleção e operacionalização dos métodos/estratégias de ensino (especificar a razão da seleção)</li> <li>• Objetivos da aula</li> <li>• Conteúdo ministrado e seu domínio científico</li> <li>• Narrar a aula, incluindo a sequência das atividades e interações durante a sua implementação (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno)</li> </ul> <p><b>c. Reflexão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades sentidas (medos, angústias, inseguranças...)</li> <li>• Alcance dos objetivos da aula</li> <li>• Aspectos gerais conseguidos e não conseguidos na aula</li> <li>• Especificar os motivos que estiveram na base para se conseguir ou não determinados aspectos da aula</li> <li>• Dificuldades/ barreiras (ex. má gestão do tempo de aula, comportamento dos alunos) que existiram na leção e fatores que facilitaram a leção (ex. motivação dos alunos ou do estagiário, apoio dos supervisores)</li> </ul> <p><b>d. Reconstrução</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direções futuras (perspetivas de melhorias – especificar em que sentido)</li> </ul>			
3. Autoavaliação			

### Anexo 10.3. Guia para elaboração do portfólio do estágio

O portfólio do estágio deverá ser elaborado tendo em conta os critérios aqui definidos.

<b>Estrutura e elementos constituintes do portfólio</b>			
Capa de argolas		Tipo A4	
Índice			
1	Comentários iniciais	Apresentação e organização geral do portfólio	1 página
2	Reflexões sobre a prática do estágio	Reflexões sobre vivências no estágio e experiências colhidas de todos os intervenientes, incluindo os pares	Até 3 páginas (mínimo de 2)
3	Materiais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificações de aulas</li><li>• Grelhas de observação de aulas</li><li>• Diários reflexivos</li><li>• Documentos relevantes</li></ul> Outros materiais considerados relevantes (ex. imagens)	
4	Comentários finais	Comentário geral sobre a prática do estágio (aspetos conseguidos, dificuldades sentidas e sugestões de melhorias)	Até 3 páginas (mínimo de 2)
5	Autoavaliação	Autoavaliar a prática pedagógica do estágio	Até 2 páginas

Adaptado de Moreira (2010).

#### Anexo 10.4. Guia para a elaboração do relatório do estágio

Até 20 dias úteis depois do fim da realização do estágio, os estagiários deverão submeter o relatório de estágio ao respectivo supervisor.

<b>Capa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• IES</li><li>• Departamento</li><li>• Curso</li><li>• Título</li><li>• Nome do estagiário</li><li>• Nome do supervisor</li><li>• Nome do acompanhante</li><li>• Nome da escola de aplicação</li><li>• Ano letivo</li></ul>
<b>Preliminares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Índice</li><li>• Agradecimento (opcional)</li></ul>
<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enquadramento do relatório no processo de estágio</li><li>• Resumo das atividades realizadas (número de aulas observadas do professor acompanhante e dos colegas, número de aulas lecionadas e de outras atividades realizadas, número de aulas em que foi observado, encontros de supervisão com o supervisor e/ou o professor acompanhante)</li><li>• Organização geral do relatório</li></ul>
<b>Reflexão final sobre o estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Detalhar cronologicamente as atividades realizadas;</li><li>• Explicar, justificando com evidências da prática, a teoria da educação que adotou no seu processo de ensino;</li><li>• Aspectos conseguidos no estágio e a melhorar no futuro;</li><li>• Dificuldades sentidas no estágio e como as ultrapassaram;</li><li>• O que gostaria de aprender no futuro para ser um professor cada vez melhor;</li><li>• O pode ser melhorado no estágio para o futuro.</li></ul>
<b>Autoavaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer a autoavaliação geral do desempenho no estágio, preenchendo a grelha em anexo</li></ul>
<b>Última página</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Data</li><li>• Assinatura do estagiário</li><li>• Assinatura (posterior) do supervisor</li></ul>

### Anexo 10.5. Guia para avaliação do portefólio e do relatório do estágio

Avaliação do portefólio e do relatório do estágio a ser feita pelo supervisor do estágio após a sua submissão por parte do estagiário.

<b>1. Avaliação do portefólio</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
Organização lógica do portefólio				
Qualidade das planificações de aulas				
Qualidade dos registos das grelhas de observação				
Qualidade dos diários reflexivos (reflexão sobre a ação)				
Qualidade dos documentos relevantes				
Rigor e clareza na autoavaliação				
<b>Comentários</b>				
<b>2. Avaliação do relatório do estágio</b>				
	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
Cumprimento dos critérios de elaboração do relatório				
<b>Comentários</b>				

Adaptado de Moreira (2010).

Escala Quali-quantitativa:

I – Insuficiente (0 – 9 valores)

S – Suficiente (10 – 13 valores)

B – Bom (14 – 15 valores)

MB – Muito Bom (16 – 20 valores)

**Nota:** a nota desta avaliação é calculada somando os valores atribuídos a todos os indicadores da avaliação do portefólio (ponto 1 do quadro da avaliação), dividido pelo número total de indicadores. O valor obtido do cálculo anterior é somado pelo valor da avaliação geral do relatório do estágio (ponto 2 do quadro de avaliação) e dividido por 2.

### Anexo 10.6. Guia para avaliação geral do desempenho do estagiário

Guia a ser utilizada pelos estagiários, supervisores e professores cooperantes/tutores para autoavaliação e avaliação global do empenho estagiário.

Dimensões	Indicadores	Operacionalização		
		S	B	MB
<b>Saber-fazer</b>	Valorização das experiências prévias do aluno			
	Partilha dos objetivos da aula com os alunos			
	Domínio do conhecimento científico ao longo das aulas			
	Utilização adequada dos recursos de ensino em função os objetivos da aula			
	Gestão do tempo letivo			
	Gestão da sala de aula			
	Articulação dos objetivos com o conteúdo, atividades/estratégias e meios de ensino			
	Avaliação formativa dos alunos durante a leção			
<b>Saber-ser</b>	Capacidade comunicativa (uso adequado da voz, socialização das dúvidas dos alunos)			
	Promoção de bom relacionamento professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno			
	Incentivo à colaboração entre os alunos			
<b>Saber agir</b>	Utilização de métodos didáticos adequados com nível de ensino			
	Exploração de situações pontuais da aula para melhor explicar o conteúdo			
	Promoção da criatividade dos alunos			
	Consolidação da aula articulando as experiências dos alunos, os recursos disponíveis e o conteúdo lecionado			
	Sugestão aos alunos para outras leituras, fontes de pesquisas ou outras formas de exploração do conteúdo lecionado			
	Alteração adequada da planificação			
<b>Saber refletir</b>	Capacidade de reflexão crítica sobre a sua prática			
	Sentido de emancipação			
	Capacidade de adaptação das teorias de acordo com contexto da prática			
	Autonomia			
<b>Comentários</b>				

**Legenda sobre operacionalização:**

**S = Suficiente (0 – 10 valores)**

**B = Bom (11 – 15 valores)**

**MB = Muito Bom (16 – 20 valores)**

**Nota:**

1. A nota final do estágio resultará do valor obtido no anexo 5 somado com o valor obtido no anexo 6, e dividido por 2.
2. No momento da avaliação final para atribuição da nota final do estágio, recomenda-se a ponderação da autoavaliação feita pelo estagiário e também da avaliação feita pelo professor acompanhante, de acordo com a *guia para a avaliação geral do empenho do estagiário*.

## Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Angola. (2018). *Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto, Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior*. Diário da República I Série - N.º 119.
- Cohen, M. A. (2017). Diários de investigação – As vozes dos investigadores. In M. A. Cohen (Ed.), *Supervisão, liderança e inclusão* (pp. 33–40). Edições Pedagogo.
- Costa, F. (2021). *Grelha de observação do estágio*. Não publicado.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.

## **Anexo 11 – Transcrição de Entrevista de Estagiários – Grupo Focal 1**

### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DE ESTAGIÁRIOS – GRUPO FOCAL 1**

A presente entrevista em grupo enquadra-se no âmbito da investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e tem os seguintes objetivos: conhecer as perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários de licenciaturas em ensino; compreender como evoluem as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão de professores supervisores de prática e de estágio numa comunidade de prática; e analisar em que medida é possível construir colaborativamente numa comunidade de prática com os professores supervisores de prática e de estágio, um referencial orientador para a supervisão de estágio, numa comunidade de prática.

Solicitamos, cordialmente, a vossa colaboração no sentido de, em conjunto, discutirmos tópicos como a contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; e problemas percebidos no estágio e soluções para a sua melhoria.

Adiantamos, desde já, que as informações prestadas no âmbito da discussão servirão somente para fins da presente investigação, estando salvaguardada a máxima confidencialidade, tal como já referimos na Declaração de Consentimento Informado assinada anteriormente.

#### **Investigador (I)**

#### **Estagiário (E)**

- 1. I: Bom dia a todos e agradeço a vossa presença. Como é do vosso conhecimento e, com base na declaração de consentimento que assinamos, vamos conversar o máximo possível sobre o que tem sido as vossas práticas de estágio. Vocês enquanto estagiários vêm com algum conhecimento de base sobre práticas pedagógicas, por força de uma disciplina que tiveram no 3.º ano como o mesmo nome. Gostaria de saber, como é que os conhecimentos dessa disciplina, Prática Pedagógica I têm contribuído para realização do estágio?**

**E1:** Bem, enquanto estudante, *né*, do curso X [curso propositadamente ocultado], penso que os conhecimentos da Prática Pedagógica I têm contribuído de forma positiva para aquilo que é o nosso estágio, *né*, que tem decorrido no 4.º ano. Bem, tem contribuído de forma positiva porque..., porque as Práticas Pedagógicas I oferecem as bases para que o estudante, *eh...* enquanto estagiário, *eh...* dentro da turma... ou seja, dentro da sala de aula, *né*, tenha o “*control*” [controlo], *eh...* saiba mais ou menos como funciona *as prática* pedagógicas, tenha domínio dos conteúdos, do plano de aula *né*, penso que todos estes conhecimentos, vão... fazem com que o estágio..., nós como estudantes..., seja vista de forma positiva.

**1.1. I: (para o participante seguinte) – tem a mesma opinião?**

**E2:** Hmm Não! Primeira coisa eu diria, tendo em conta as cadeiras de Práticas Pedagógicas I, do 3.º ano, *ehm...* temos *pobremas* [problemas] muito graves e sério quanto aos professores que lecionam essas cadeiras. *Eh*, de princípio, são cadeiras que os professores dão pouca importância, que é das práticas pedagógicas, e... outra coisa, tem alguns professores que estão aqui, *num* [não] seriam professores de Práticas Pedagógicas, talvez seriam professores de outras coisas e não de Práticas Pedagógicas. E... ali é onde começa a nossa dificuldade, porque muitos desses professores, falo concretamente do meu departamento do curso A, os professores não gostam, tendo em conta a minha observação (risos), não gostam de lecionar essa cadeira de Práticas Pedagógicas, e muitos deles mostram pouco interesse em relação a essa cadeira, primeira coisa. A segunda, por exemplo se eu me deparar com alguém, me perguntar, discutir sobre Práticas Pedagógicas, acho que não tenho muitas bases de discutir sobre essa Cadeira, aliás, poucas vezes os professores entram na sala, de modo a preparar *os estudante* para o estágio, quer dizer que, o professor só entra, faz alguns minutos, deixa os colegas ali sentados e vai. O discurso dos professores... essas coisas, talvez nós como estudantes deveríamos ter aprendido antes, e os professores também não ensinam, isso também até certo ponto cria uma certa dificuldade. Isso, acredito que não é só no Departamento A, mas também de outros departamentos porque temos contatos com os colegas, conversamos entre nós sobre as Práticas Pedagógicas, os professores se importam mais com outras cadeiras em relação às Práticas Pedagógicas.

**1.2. I: (para o E2) – Então, nesse caso, para si em particular, os conhecimentos adquiridos na Prática I em pouco contribuem para o estágio?**

**E2:** Sim. Aliás, o insucesso do estágio, mostra isso. É só o professor seguir os estágios que os estudantes têm feito nas Escolas de Aplicação, assistir as aulas... o professor vai notar que há muitas insuficiências

e o motivo dessas insuficiências está mesmo aqui na escola de origem, por causa de... pouca aderência... que... aquela motivação dos professores no caso das Cadeiras de Práticas Pedagógicas.

### **1.3. I: E quanto a vocês, a começar por si?**

**E3:** Para mim, esses conhecimentos são importantes para ganhar experiência, ganhar formação... *eh...* ter bagagem.

**E4:** Hmmm... Como os outros já disseram, são conhecimentos que nos ajudam a estar mais bem preparados para termos bom desempenho.

### **2. I: E o que dizem do refrescamento, nas Práticas Pedagógicas, sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos antes da realização do estágio?**

**E1:** Acho que... eu acredito que o primeiro elemento seria a escola capacitar os professores de Práticas Pedagógicas, que... na nossa visão como estudantes... apesar que... não podemos fazer assim uma avaliação total dos nossos professores, mas eu acredito que... se um dia o diretor para a área pedagógica, tiver a bondade de sentar, acompanhar o que é que acontece dentro das salas vai notar que há muitas insuficiências. A primeira coisa é capacitar esses professores, saber o porquê das práticas pedagógicas, depois, esses professores estarão também em condições de capacitar os estudantes e só assim que teremos aulas de sucesso nas Escolas de Aplicação.

**E2:** No meu caso, penso que as questões são relativas *né...* o... o meu colega aí do outro lado é estudante do... de ciências sociais, *eh...* somos de departamentos diferentes. No meu departamento, o que eu tenho presenciado, *eh...* mostra uma outra coisa, uma outra coisa porque... *eh...* por exemplo nós, tivemos aulas de refrescamento no 3.º ano antes de nós irmos para o estágio, embora muitas das vezes a dificuldade tem estado por parte dos próprios estudantes que não se empenham *né*, porque não podemos simplesmente dar toda a culpa aos professores, *eh...* porque muita das vezes o problema está na nossa dedicação como estudantes.

**E1 (pediu para falar):** Só... (gesticulação com a mão) eu acredito... quando eu estou a abordar sobre esse fracasso das práticas pedagógicas, não estou a fazer assim uma... uma abordagem tão generalizante, qualificar todos os professores e dizer que todos eles... não. Existem aqueles professores que nós conhecemos que são bons professores, mas, se a gente girar entre os departamentos da escola, vamos notar que temos quase todos nós os mesmos problemas. Tenho colegas que nunca conheceram Escola de Aplicação.

**E3:** O refrescamento ajuda a reforçar os conhecimentos sobre a didática e pedagogia para melhor exercermos as atividades no estágio. Ajuda também a estar mais seguros naquilo que vamos transmitir.

**E4:** Embora tenhamos tido aulas de didática e pedagogia nos anos anteriores, significando que devíamos estar já preparados, *eh...* é sempre bom ter o refrescamento sobre conhecimentos dessas disciplinas antes mesmo de irmos para as Escolas de Aplicação.

### **3. I: Em vossa opinião, quais são as finalidades/ objetivos do estágio?**

**E1:** O nosso perfil de saída é sermos professores, e o estágio, é como se fosse... são... aulas práticas no sentido de capacitar os futuros professores. Então, o objetivo mesmo do estágio é treinar esse novo indivíduo para estar pronto para servir a sociedade. É aquela parte de saber-fazer. Depois de estar munido de conhecimentos, é preciso treinar esse conhecimento, então o nosso campo de treinamento é nas Escolas de Aplicação.

**E2:** Bem, tendo em conta a nossa formação *né*, que é formação de professores, o estágio serve para familiarizar *né*, o estudante aos desafios futuros.

**E3:** O estágio é importante, primeiro, para ter uma interação, saber a realidade do que é estar diante de uma sala de aula e ministrar o conhecimento, e não só, também transmitir aqueles conhecimentos que aprendemos cá, *né*, aqui na escola, para levarmos. Depois também, notamos que muitos dos nossos colegas nunca deram aulas como tal, então no estágio acabaram de ganhar novas experiências, *nué*, naquilo que é dar aulas, e não só também, se orientar no processo docente educativo, aplicando as regras, as ferramentas que a própria didática ensina para a condução do ensino e aprendizagem.

**E4:** O estágio é importante sim porque prepara o futuro professor para cumprir com maior responsabilidade a sua incumbência, e também prepara o futuro professor para saber interagir, para saber... *eh...* partilhar a educação e a instrução para os futuros formados. Então... dá mais habilidade, mais competência ao futuro professor para que cumpra bem com as suas responsabilidades.

### **4. I: Como é a rotina de trabalho no estágio?**

**E1:** A rotina é sempre a mesma, quase que não muda nada. *Eh...* é sempre preparar o plano de aula, ir preparar os conteúdos, dar aula... penso que isso tem sido a rotina normal, não tem mudado nada.

**E2:** Sim, acho que também estou mesmo na mesma linha que o colega... a rotina é mesmo a aula, temos fichas de observação... quando um colega está a dar aula, outro grupo fica a observar, anotando os pontos fortes, os pontos fracos da aula. Essa tem sido a nossa dinâmica nas práticas pedagógicas.

#### **4.1. I: E o quê que acontece depois de anotados os pontos fortes e fracos?**

**E2:** Essa anotação dos pontos fortes e negativos serve para... é nada mais nada menos do que a avaliação do colega, *né...* esses pontos são tirados no momento que o colega está a dar a aula e depois é entregue ao professor... e os pontos fracos, aqueles que forem detetados servem para depois o professor ajudar o estudante a ultrapassar naqueles momentos negativos.

#### **4.2. I: Como é o seu caso?**

**E3:** Antes de irmos para a prática, nós planificamos o conteúdo, depois de termos já o programa, *eh...* da disciplina que lecionaríamos. Depois de planificarmos o conteúdo, íamos diretamente para a instituição em que lecionaríamos, na presença da professora titular da cadeira, neste caso, *eh...* quando chegava a hora entrávamos e trabalhávamos um momento com os estudantes, pelo menos no meu caso era assim. As aulas eram acompanhadas com o professor da cadeira, com o meu professor, que era o supervisor da própria cadeira de práticas pedagógicas e depois lecionávamos o conteúdo preparado, eles acompanhavam. Depois da aula ele... fazia sugestão onde melhorar, e que aspetos nós temos mais forte, mais fraco... e com base nas sugestões e aquilo que ele viu, avaliava-nos.

#### **4.3. I: Tem experiência diferente?**

**E4:** Não foge muito daquilo que os colegas disseram. Primeiro, o professor fornecia o tema em dois... em quatro colegas e, bem me lembro que trabalhávamos em duas salas e o plano era o mesmo, duas décimas classes, e o tema era o mesmo, então éramos quatro colegas... noventa minutos noventa minutos, cada colega dava quarenta e cinco minutos, então os quatro preparávamos o tema e no dia seguinte íamos para a sala, *né*, ministrávamos a mesma aula, nós os quatro colegas, um começava, *né*, chegava até ao primeiro tempo, depois de terminar o primeiro tempo, outro colega entra e tão logo termina entra para a outra sala. Os que lecionaram nos dois primeiros tempos passam para a outra aula como assistentes e no fim de tudo fazíamos uma autoavaliação daquilo que foi feito.

#### **5. I: Quais são as atividades de estágio que deveriam ser mudadas? Porquê?**

**E1:** Por exemplo, depois da observação de uma aula que... os colegas fazem uma observação sobre os pontos fortes e fracos da aula, muita das vezes que isso termina mesmo assim, entre nós. Só que o

correto seria, depois de apontar esses pontos fracos, o professor deveria regressar novamente com os estudantes na sala, trabalhar sobre esses pontos, e de modo que nas próximas aulas esses estudantes sejam mais capacitados a realizar uma aula, pelo menos de sucesso, porque muitas das vezes só recebemos críticas e elogios, mas o professor nem sempre tem tempo de trabalhar com os estudantes na sala de aula, de modo a superar os défices, as insuficiências que os estudantes apresentam nas Escolas de Aplicação. E outro elemento aqui, muitos os professores de práticas pedagógicas, acredito eu que, enquanto estudantes também tiverem muitas dificuldades com aulas... não tiveram professores modelo e depois, chegam na fase de lecionar práticas pedagógicas do jeito que eu costumo a observar, por exemplo na nossa escola, qualquer professor dá aulas de práticas pedagógicas, e acho que não seria assim na realidade. Já acredito que já tem muitos outros especialistas na área de práticas pedagógicas, as pessoas que entendem o que é prática pedagógica, porque ser professor de história é bom, ser professor de matemática é bom, mas como ensinar os futuros professores a ensinar, acho que é mais um pouquinho complexo e não seria qualquer professor. Por exemplo, a consideração que eu tenho como o meu professor de X [unidade curricular propositadamente omitida por salvaguarda da identidade] o respeito que eu tenho por ele quando entra na sala de aula... ele sabe o que fala e... nas práticas pedagógicas não acontece isso, o estudante até nota que o professor está a procurar mecanismos... está a lutar para tentar realizar um plano de sucesso. Algo que está a acontecer no quarto ano na minha sala... muitas das vezes o professor orienta para os alunos planos de aulas... e nós fizemos planos de aulas, mas o professor sempre reprova... “não, esse plano de aula não seria assim...” então, chegou um dia em que um dos colegas da sala disse “professor, hoje queremos reconhecer que, não estamos em condições de fazermos o plano de aula, porque quase todos da sala fazem plano de aula e o professor só reprova, hoje nós queremos aprender com o professor o que é um plano de aula modelo”. E o professor também não estava em condições, naquele dia, de nos ajudar a fazer... porque o professor só reprova... nós notamos naquele dia que o professor também não domina (risos). Então, a escola tem de trabalhar primeiro na escolha desses professores, passar por uma capacitação...

**E2:** Sou da mesma opinião, mas, acrescentando, gostaria que os professores se dedicassem mais em trabalhar com os estudantes, porque muitas das vezes o que temos presenciado é que os professores, *eh...* querem que os estudantes deem a aula tal igual eles dão aulas. E os professores devem levar em conta aquilo que são as diferenças individuais de cada estudante, *né, eh...* cada professor é um professor, tudo bem que existem normas para que uma aula seja dada de forma positiva, mas devemos levar em conta essas diferenças, porque temos notado que isso de o professor muita das vezes querer que o

estudante encarne ele dentro da turma, tem prejudicado aqui *eh...* aquilo que tem sido a aula do próprio estudante.

**E3:** Não podia estar mais de acordo com o que os colegas disseram. Acrescento que é preciso os professores prestarem mais atenção ao desenvolvimento do próprio estagiário. Se tiverem algum problema tem de ajudá-los a superar.

**6. I: Nas vossas falas sinalizaram que são avaliados com base nas anotações dos pontos positivos e negativos através das observações dos vossos colegas. Tem outro aspeto a acrescentar, e pensam que a avaliação devia ser diferente?**

**E1:** No meu caso, a nossa presença nas aulas práticas, o número de aulas, *eh...* o número de aula influencia. A forma como o estudante dá aula no estágio, também influencia para aquilo que são as avaliações dentro das práticas. Acho que o meu professor tem sido assertivo porque... devemos valorizar aquilo que é a presença do próprio estudante, uma vez que estamos a ser preparados para sermos professores.

**E2:** Acho que é em função de... de aulas que os estudantes dão nas escolas de estágio [Escolas de Aplicação], e em função também da avaliação que outros colegas fazem nesses estudantes. No meu caso, deve-se mudar mesmo muita coisa. Por exemplo, neste ano, as práticas pedagógicas na minha sala estão a ser mesmo um fracasso... acho que deve se mudar mesmo a dinâmica de práticas pedagógicas, valorizar mais o esforço do estudante. O estudante quando dá uma aula *eh...* com notas negativas pela avaliação dos colegas, não pode ser simplesmente problema do estudante, mas deve ser também problema do professor. Então, o professor deve notar... não... o meu fracasso se constituiu também no fracasso do estudante... olhar e trabalhar nesses pontos.

**E3:** Com relação a isso... seria diferente sim porque, muitas das vezes, conforme já referimos, se o dono da disciplina faltar... então seria bom se os dois estivessem presentes, então, logo mudaria também a avaliação.

**6.1. I: Quando fala o dono da disciplina...**

**E3:** Falo do professor titular... também vai alterar o modo de avaliação.

**6.2. I: Qual é a sua opinião sobre a avaliação?**

**E4:** Na minha opinião... o professor que dá a Cadeira [unidade curricular] de práticas pedagógicas / estágio... eu, na minha opinião seria o mesmo professor que daria a didática da cadeira que nós lecionamos. Porque isso... porque o que professor de didática de matemática ensinaria, no caso do nosso curso, seria o mesmo a acompanhar as práticas e estaríamos em melhores condições, porque quem dava a prática era outro professor e quem supervisionava a prática também era outro professor e havia divergências em muitos casos ao darmos aulas. E, no modo de avaliação também sugeria... embora sugestão dos colegas é importante, as fichas de avaliação também seriam fundamentais. Quer dizer que tínhamos de ter uma ficha onde podia aparecer uma... (outro participante, "grelha"), sim, uma grelha já feita, onde, pelo menos, na medida em que o estagiário estaria a trabalhar, cada ponto... se é positivo, está a ver, negativo, está a ver... e podia assinalar-se... para depois não passar... porque quando passa tempo e termina todo o período de aula, depois, ao ser avaliado, podem se aumentar pontos ou esquecer de alguns que seriam muito importantes para a avaliação desse futuro professor.

**7. I: Em vossa opinião, é importante os estagiários refletirem sobre as práticas que fazem? Porquê?**

**E1:** Sim, é importante sim porque se o estagiário não refletir sobre o que ele faz, com certeza que o que ele faz não vai ter uma aplicabilidade na sua própria vida, porque tudo o que nós aprendemos é prático. Então, se não refletir não vai saber em que lado vai melhorar, por que melhorar... porque isso que vai fazer agora vai lhe cobrar depois quando ir ao campo de ação, for o trabalho do dia a dia dele, não tiver essa reflexão vai continuar a... talvez a... com os mesmos erros, a fazer as coisas mecanicamente.... Então é importante que o professor estagiário reflita sobre as atividades que ele tem feito.

**E2:** Digo que, a ciência é dinâmica e cada um... *ehm...* alguém que está a estudar deve refletir ao ponto de... pensar, querer mudar também alguma coisa. Ele tem de refletir também no que está a fazer, no que ele errou e no que ele acertou, *né*. Quando eu falo em querer mudar alguma coisa, quer dizer que ainda que já haja um padrão, *né*, para dar aulas... se nós tivermos a capacidade de refletir que ainda falta alguma coisa, se temos essa capacidade... se construirmos essa reflexão que falta alguma coisa, creio eu que o dinamismo da ciência vai continuar com o nosso parecer, com aquilo que nós pensamos...

**E3:** Sim, porque a responsabilidade não pode ser simplesmente do professor, também deve ser do próprio estudante enquanto leciona... depois da aula nós temos fichas individuais, então, depois desse processo, o estudante deve ter um tempo de refletir, olhar para a avaliação que os outros colegas fizeram sobre os pontos fortes e fracos e procurar melhorar também...

### **7.1. I: E quanto a si, o que é que pensa sobre isso?**

**E4:** Sim, sou da mesma opinião, mas tendo em conta aquilo que é a reciprocidade do processo de ensino e aprendizagem, penso que tanto o professor quanto o estudante, ambos devem se rever... naquilo que é a aula dentro sala *né*, porque, enquanto estudantes é-nos ensinado uma série de coisas a ter em conta no momento da aula e se a aula for um fracasso a culpa não deve recair cem por cento ao estudante. O professor deve se rever também como culpado, dentro daquilo que é o fracasso do estudante.

### **8. I: Que formas de recolha de informação sobre as práticas os estagiários costumam usar? (ex. grelhas ou guiões de observação; documentos das aulas (ex. respostas dos alunos a fichas de trabalho); notas de campo; gravações áudio/vídeo; registos reflexivos; questionários; entrevistas).**

**E1:** Quando fomos fazer prática, a nossa professora forneceu-nos uma grelha...

#### **8.1. I: grelha de...?**

**E1:** Hmm... grelha de... procedimentos pedagógicos... para verificar, por exemplo se o professor usou meio de ensino, se o professor usou materiais, utilizou métodos de ensino, a aparência do professor, como é que apresentou o conteúdo. Então, a partir dessa grelha, desse questionário feito, nós íamos preenchendo à medida que o estagiário ia trabalhando. A partir daí nós tínhamos já ideia, não, o colega falhou aqui, o colega acertou aqui e deixou de acertar aqui, aqui foi muito bom, esse é o ponto forte do colega aquele não... então é assim que nós fazemos recolha de informações para termos uma ideia como é que o professor estagiário se saía durante o estágio...

**E2:** Nós, por exemplo não tínhamos a grelha... era mesmo termos um caderno e íamos anotando os pontos fortes, os pontos fracos que acontecia no decorrer da aula, ao ministrar a aula. Então, esse era mais o recurso que nós utilizávamos.

**E3:** Nós usamos grelha de observação e neste ano fizemos uma atualização de alguns aspetos.

#### **8.2. I: Pode dizer quais?**

**E3:** Neste momento não me lembro bem. Teria de ir rever as coisas...

**E4:** Estamos aqui diante de... estudantes da mesma escola com experiências totalmente diferentes. Eu, durante *esse* ano, não sei como falar de práticas pedagógicas... acho que... é mesmo um insucesso.

Nunca vimos grelha durante *esse* ano, nunca trabalhamos com grelha e as nossas aulas, normalmente, às vezes acontecem com: entregamos os planos de aula e o professor entra na sala... o professor nos pergunta “quem quer dar aulas hoje?” (risos) e os colegas que se sentirem... hoje estou capacitado, domino muito bem sobre... vou dar essa aula. Às vezes o estudante não prepara, não temos grelha de observação, não porque nós não queremos, são os critérios que o professor estabelece.

**9. I: O que costumam fazer os estagiários com o professor supervisor nos dias que têm estágio marcado?**

**E1:** É um dia que o professor dificilmente aparece na instituição. Para nós, é como se fosse um dia de borla e quando o professor aparece, ficamos mais a discutir sobre plano de aula... e o professor também nunca nos mostrou o modelo... quase todos os planos nunca estão em condições...

**9.1. I: Tem a mesma experiência?**

**E2:** Não. Por acaso já disse que estamos diante experiências totalmente diferentes (risos). No meu caso é totalmente diferente.

**9.2. I: Então o quê que costumam a fazer com o supervisor?**

**E2:** Bem, o nosso estágio acontece no período de tarde e de noite, no período de manhã assistimos a aula, *né*, o grupo em geral assistiu aulas. Os colegas que têm aulas a dar no mesmo dia reúnem com o professor antes de entrar na sala para darem aula, vão discutir sobre a matéria que os colegas vão lecionar, discutem sobre o plano de aula... sim, todo esse processo.

**9.3. I: E além do contacto nos dias de prática com o supervisor, costumam a ter outros contactos com o mesmo?**

**E3:** Uma vez a outra, não era constante. Por exemplo, temos dúvida de um conteúdo ou os métodos a serem utilizados naquele conteúdo então podíamos ter contacto dias antes de a aula ser ministrada e ele dava o seu parecer.

**E2:** Sim, o nosso professor é totalmente disponível. Qualquer momento podes entrar em contacto com o professor.

**9.4. I: E o quê que fazem exatamente?**

**E2:** Se ao decorrer da investigação, *né*, se nós irmos à busca da matéria e nós encontrar alguma dificuldade, nós *vimos* ao encontro do professor para poder discutir e apresentar aquilo que *é* as nossas

dificuldades na elaboração do plano de aula, do próprio conteúdo. Como o professor se disponibiliza, dá aquela mão de obra, ajuda-nos e... temos corrigido.

**10.1: Quais são os grandes problemas que existem no estágio? E o que pode ser feito para que esses problemas e constrangimentos deixem de existir?**

**E1:** No quarto ano, os colegas dão aulas de vez em quando, quando é necessário dar aulas e muitas das vezes os professores não aparecem... quer dizer, não temos assim tempo para sentar assim, conversar com os professores sobre práticas pedagógicas. Tem sido muito complicado mesmo para os alunos. Tem de se capacitar os professores e porque apontar os professores, porque um professor capacitado que conhece as práticas pedagógicas, é em função desse conhecimento que o professor terá, saberá como enquadrar os estudantes. Porque eu como estagiário não tenho domínio sobre práticas pedagógicas e o meu professor também não tem o domínio das mesmas, talvez o meu pouco para o professor será muito, enquanto, comparando com os outros que fazem a mesma prática, é pouco. Então, o ponto de partida é mesmo o professor, e depois do professor, os estudantes.

**E2: Capacitação dos professores (risos),** essa é a minha sugestão. A escola deve capacitar os professores de práticas pedagógicas /estágio, claro que nem todos *né*... É inadmissível um estudante do quarto ano de uma escola de formação de professores não saber como elaborar um plano de aula e nós aqui temos enfrentado muito esses problemas.

**E1:** Além disso, a importância que a escola dá para outras cadeiras, que não são prática pedagógica / estágio, acho que também os professores *né*, ou a instituição, deveriam olhar para as práticas pedagógicas na mesma intensidade, sim, acho que isso deveria mudar qualquer coisa.

**E2:** Acrescentando, não podemos olhar a prática pedagógica / estágio como um só, como uma Cadeira única. Também devemos prestar atenção àquelas Cadeiras que levamos em conta no momento do estágio, que é a didática, o desenvolvimento curricular... penso que se os estudantes tiverem muitas dificuldades em didática, desenvolvimento curricular, com certeza o estudante vai fracassar no momento da aplicação, *né*, desses conhecimentos.

**E3:** Primeiro é que tinha... em função do número de alunos, teria que se também aumentar, no caso, os professores de prática. Ou, se não, que fizessem um programa de acordo o número de aluno e se discriminassem taxativamente o número de aula por cada aluno. Suponhamos que são vinte alunos, então ao longo do ano, segundo o programa cada aluno vai dar cinco aulas ou seis aulas e deve se cumprir para não acontecer que estudantes há que dão três aulas outros, dão quatro aulas, outros, cinco

aulas. E depois, quando se vem fazer avaliação final, aquele de deu mais aulas tem uma maior nota em relação aquele que não fez, então tem que se ver isso. Depois, as escolas onde são centro de estágio devem ser selecionadas antes mesmo do arranque do ano académico, porque o que se tem notado não é isso... começa o ano académico e os estudantes estagiários não sabem para onde vai estagiar, então fica o primeiro, segundo e o terceiro mês de aulas, no quarto ou quinto mês é assim que lhes indicam as escolas. E nisso é causado certo empecilho, *nué*. E por outra, a participação ativa dos próprios professores. E outra questão também é... não seria obrigatório todos estudantes aparecerem, mas professores há de práticas que obrigam todos os estudantes aparecerem, mesmo aqueles que não vão dar aulas. Seria conveniente só aqueles que vão dar aulas.

**E4:** Eu sempre achei que preparar alguém e, infelizmente 3, 4 aulas para um futuro professor não lhe capacitaria ser alguém com muita bagagem e boa experiência, não contribui em nada. É um dos maiores desafios que eu encaro pessoalmente. Como sugestão, talvez sugeria que, como são muitos estudantes, aulas práticas começassem mais cedo, ao invés de ser no terceiro, quarto ano, seria talvez no segundo ano, *nué*, é um processo e até atingir a meta. Ou, como sugestão, pegariam escolas suficientes e deixassem que os estudantes, pelo menos durante o ano que têm formação, dessem aulas do princípio do ano até ao fim do ano acompanhado pelo professor titular da Cadeira, uma vez que o professor supervisor da Cadeira é único e não seria possível, então com base em relatório pudesse prestar contas para poder facilitar com que o futuro professor saia com bagagem suficiente, a fim de quando entrar para uma sala de aula como professor titular da Cadeira saiba como transmitir. Então o maior desafio é esse. Um outro problema que tenho visto é o horário. Nos dias de estágio tanto o professor de prática /estágio quanto o professor titular da Cadeira de matemática não chegavam no horário certo na instituição. Nós chegávamos na instituição e não sabíamos se começávamos ou se esperávamos pelo menos um deles.

### **11.1: Que características pessoais e profissionais, deve ter o professor supervisor de estágio?**

**E1:** O professor deve ter três competências: saber-saber, saber-ser e saber-fazer. Acho que com esses três elementos teríamos professores de sucesso e estudantes também de sucesso. Primeiro o professor deve saber o porquê das práticas pedagógicas/estágio, aliás, talvez eu queria fazer uma pergunta à instituição, apesar que essa pergunta já tem a resposta, mas gostaria de fazer novamente: que tipo de estudantes nós queremos para a escola.... Então, se é escola de formação de professores, quer dizer que a escola precisa de professores qualificados e se os futuros professores precisam de ser qualificados,

eles precisam de ter também os seus professores no mesmo nível, porque um bom professor... nós somos frutos das influências dos nossos professores. Cada professor que entra na sala deposita uma influência sobre o estudante, então, se nós queremos ter práticas pedagógicas ou estágios de sucesso, primeira coisa, a escola deve investir nos seus professores... o professor X é formado na área, entende sobre a coisa. E muitas das vezes os professores nos chamam atenção porque não demos uma aula de sucesso, mas nunca nos mostram um caminho. Acho que o primeiro passo é mesmo capacitar o professor. Bons professores, teremos também bons estudantes.

**E2:** Como disse o meu colega, o professor deve carregar consigo os pilares da educação, e como o supervisor tem de saber fazer, precisa também saber ser para lidar melhor com os estagiários.

**E3:** Tem de ser alguém com um rigor equilibrado, não autoritário, alguém, como é que eu diria... alguém que tem paciência de acompanhar, *nué*, alguém que seria acessível, alguém com disponibilidade, que tivesse mesmo tempo para que qualquer problema que o estudante tivesse, ele acompanharia esse estudante até colmatar esse problema. Então, acho que seria uma pessoa com esse tipo de características para um professor de prática.

**E4:** Tem de ter as características já ditas e tem de ter formação em práticas pedagógicas.

### **12.1: Como é que as atividades do estágio têm contribuído para o vosso desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estagiários?**

**E1:** Bem, enquanto estagiários, *né*, nós na sala de aula sentimo-nos professores, *né*, não olhamos para nós como simplesmente estagiários e penso que, de alguma forma, isso tem contribuído para aquilo que é o nosso desenvolvimento profissional. Sempre, ao terminar uma aula, nós recebemos críticas e recebemos elogios. Isso serve para a nossa análise pessoal, que tipo de profissionais nós queremos ser, *né*, o que é que pretendemos fazer com esta profissão, como é que podemos ajudar outras pessoas. Essas todas hipóteses desencadeiam uma série de respostas que, de certa forma, ajudam-nos a nos rever como professores e isso contribui, no meu caso, tem contribuído para me tornar numa pessoa melhor, mais séria, porque ser professor exige isso, exige responsabilidade e essa responsabilidade começa a se construir enquanto aluno, enquanto estagiário. Se enquanto estagiário tu fores responsável, fores um bom professor, futuramente essa responsabilidade vai se manter, esse bom profissionalismo vai se manter, e tudo isso é positivo para o desenvolvimento pessoal.

**E2:** Sim, eu também concordo com o colega. A escola de aplicação é o nosso espaço de saber-fazer, é onde a gente vai aprendendo aos poucos essa profissão de sermos professores, então, é um espaço que

nós devemos com muita responsabilidade porque é lá onde a gente aplica o que a gente recebe na escola de formação, então ajuda muito para a construção da nossa personalidade enquanto professores e, também, dá uma certa responsabilidade para nós enquanto futuros professores.

**13.I: Na vossa opinião, quais seriam as vantagens e as desvantagens de cada estagiário planificar e lecionar uma subunidade de ensino, isto é, 6 a 8 aulas, em vez de aulas separadas?**

**E1:** O número de aulas a ser ministrado pelo estagiário não é suficiente... colegas há, ou estudantes há que só ministram durante o ano, *né*, 2, 3, 4 aulas, acho que isso é insuficiente, seriam mais aulas a serem ministradas para mais experiências adquirirem.

**E2:** Além da grande vantagem de termos que preparar, de antemão, toda a subunidade, no mínimo um estagiário devia lecionar 10 aulas. Tem colegas que estão no quarto ano e nunca deram uma aula e tenho certeza de que muitos de nós vai terminar o quarto ano e nunca vamos dar aula. Que tipo de professores que a escola está a formar?

**E3:** Tem colegas que lhes dão para lecionar temas que não dominam e em cima da hora. Planificar as subunidades muito antes e lecionar muitas aulas ajuda na preparação do futuro professor.

**E4:** O grande problema disso é que, a própria escola, acredito eu, não sei se... não tenho certeza, parece que não tem boas relações com outras escolas, quando se trata de práticas pedagógicas, por exemplo, a escola sabe que todos os anos forma estudantes, os estudantes vão à prática pedagógica/estágio. Seria uma prioridade da escola, identificar todas as escolas a nível da província e saber, estudantes da escola X terão aulas de matemática, estudantes da escola Y terão aulas de história, língua portuguesa... identificar primeiro essas disciplinas e depois começar a trabalhar num modelo e saber que, logo que está a começar o ano letivo, por exemplo na escola X, já temos lá um estagiário de português.... Esse estagiário vai trabalhar diretamente com o professor titular e passar já o testemunho, durante este ano vamos trabalhar com isso, com isso, com isso, e a escola delega já um número de estudantes que vão trabalhar naquela sala e acho que seria algo muito genial. A partir do terceiro ano, o aluno já tem de saber que no próximo ano vou dar aula na escola X. Em resumo, é a falta de organização. É preciso identificar primeiro uma escola. Ou então, porque não criar uma escola anexa?

## **Anexo 12 – Transcrição de Entrevista de Estagiários – Grupo Focal 2**

### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DE ESTAGIÁRIOS – GRUPO FOCAL 2**

A presente entrevista em grupo enquadra-se no âmbito da investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e tem os seguintes objetivos: conhecer as perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários de licenciaturas em ensino; compreender como evoluem as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão de professores supervisores de prática e de estágio numa comunidade de prática; e analisar em que medida é possível construir colaborativamente com os professores supervisores de prática e de estágio, um referencial orientador para a supervisão de estágio, numa comunidade de prática.

Solicitamos, cordialmente, a vossa colaboração no sentido de, em conjunto, discutirmos tópicos como a contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; e problemas percebidos no estágio e soluções para a sua melhoria.

Adiantamos, desde já, que as informações prestadas no âmbito da discussão servirão somente para fins da presente investigação, estando salvaguardada a máxima confidencialidade, tal como já referimos na Declaração de Consentimento Informado assinada anteriormente.

#### **Investigador (I)**

#### **Estagiário (E)**

- 1. I: Boa tarde a todos os presentes e muito agradeço pela vossa disponibilidade e presença. Como sabem, vamos dialogar sobre as vossas práticas de estágio. Contem-me, por favor, os conhecimentos da Prática Pedagógica I, do terceiro ano, têm contribuído para a boa realização do estágio?**

**E5:** Acredito que sim. Nas práticas pedagógicas, praticamente estávamos a aprender a ensinar. Aprendemos e ensinamos. É a primeira experiência que nós... com a Cadeira de estágio que... começamos com prática pedagógica. Quando fomos para o estágio percebemos que vínhamos com algum bom conhecimento.

- 1.1. I: Teve a mesma experiência?**

**E6:** Nós tínhamos grupos separados uns foram para uma escola de aplicação e eu e mais uns colegas ficamos cá a praticar com os colegas. Então, fica assim um pouco meio difícil fazer um panorama geral relativamente as práticas, porque uns tiveram mais êxitos outros não... acho que os que foram para aquela escola mais experiência tiveram. Tiveram contacto direto com os estudantes do ensino médio e a prática deles foi mais frequente. Mas, das atividades realizadas cá na escola, as aulas realizadas cá, entre colegas, aquela simulação, fica também meio complicado perceber se os objetivos foram alcançados ou não porque nós praticamos com os nossos próprios colegas, quer dizer, o que ensinamos eles já sabem, então fica complicado concluir que os objetivos foram bem alcançados, porque os colegas fazem formas que a tua aula seja da melhor forma possível, te ajudam, às vezes com alguns dizeres, com algumas coisas. As Práticas Pedagógicas no curso A, *eh...* passa a ser mais teórica do que a própria prática, é mais teoria, teoria, teoria. Afirmo eu que temos muitas dificuldades quanto a prática, *a princípio* é que os planos não são unânimes no terceiro ano, é já no quarto ano que estamos aí a seguir um modelo único, mas no terceiro os planos não eram unânimes, cada professor acrescentava as suas ideias, e os professores normalmente exigem o que não ensinam... não, o teu plano *tá* mal, tem erro aqui e tem erro aqui... dizem que o plano [de aula] está errado, mas nunca apresentam um plano ideal para seguirmos. E um dos grandes problemas está nos nossos professores porque a maioria dos nossos professores também não *são* formados na área pedagógica...

**E7:** Em relação a prática no terceiro ano, eu acho que foi muito pobre. Na verdade, sendo sincero, não tive nenhuma experiência. *Eh...* como disse o colega não tivemos prática, tivemos é teoria, tivemos mais é didática porque, na verdade, notamos cá na escola *ehm...* cá na escola, *nué*, é que as práticas só foram feitas para aqueles colegas que calharam com um certo professor, e que esse professor tem amizades com outros colegas, estou a falar do ensino secundário onde puderam levar os mesmos estudantes para fazerem prática, esses é que foram beneficiados, já aqueles que estiveram cá no qual muitos dos seus professores acabaram ficando mais relaxados não tiveram práticas... eu não fiz nenhum plano, eu não tive nenhuma aula simulada. Eu digo sempre que ainda há muitas dificuldades concernente a isso, *eh...*, concernente às Práticas Pedagógicas [aqui] na escola. *Eh...*, acredito que o grande erro não está no estudante, mas está sim no departamento, na instituição ou nos professores, porque acredito que se tivéssemos as escolas anexas... sei que *eh...* as escolas anexas iriam favorecer bastante os estudantes porque saberíamos já de antemão onde nós devíamos, *nué*, fazer as nossas práticas, mas com a situação do país não há tanta possibilidade de termos escolas anexas, mas também acredito que temos muitas escolas próximas em que o próprio estudante poderia fazer o estágio ou fazer as práticas. Porque, na verdade, também os professores não fazem por que, porque eles dizem que há tanta

burocracia por se cumprir, há tantas coisas que tem que se fazer, mas acredito que não, porque quando estivemos a ter as aulas das práticas pedagógicas nós sugerimos ao professor, por também termos amizades noutras instituições para podermos fazer as práticas, nem com isso o professor aceitou a proposta e nada fez, então vamos mesmo só simplesmente não ter as práticas pedagógicas. Então, é triste para nós os estudantes saber a verdade que ainda estamos crus e como nós sabemos que, na instituição, o perfil de saída é para sermos professores, então, penso que, se porventura este ano não tivermos as práticas devidamente, então, acredito que eu não terei bastante experiência se não for eu fazer depois um curso de pedagogia intensivo para me ajudar de outra forma a ter mais experiência.

**E5:** Professor, ouvindo os colegas, eu estou aqui... (risos), parece que não estamos na mesma instituição escolar, é verdade. Eu assustei com a informação que ouvi dos colegas.

### **1.2. I: A ideia de fazer isso com diferentes cursos era exatamente isso... perceber isso.**

**E5:** Muito sinceramente, estão distantes da nossa realidade. Nós começamos as práticas, professor, no segundo ano, em didática, aquilo que chamávamos aulas simuladas, já é práticas. E, do segundo ano até ao momento, não me lembro de passar uma semana, vir à instituição, sem ter feito um ou dois planos de aula para vir apresentar na escola.

### **1.3. I: Vamos ouvir o outro colega.**

**E8:** Ok, no que tange às práticas pedagógicas, como os colegas já frisaram, nós começamos a ter práticas no segundo ano, isso é, na disciplina de didática, *ehm...* no terceiro ano tivemos a disciplina de práticas pedagógicas, que nos deu mais organização tanto na área que nós tínhamos défice nas teorias, porque não podíamos passar nas práticas de estágio sem colmatar alguns défices que nós tínhamos em teoria e foi muito proveitoso. Fomos fazer estágio nas escolas vizinhas daqui ao nosso redor, então fomos fazer práticas pedagógicas, estagiamos, entramos nas salas de aulas. Tudo quanto nós fazíamos na teoria é o que nós materializávamos em sala de aula.

**E7 (para o E8):** Era só para fazer entender o colega que, falando dos cursos, *eh...* nós sempre, de certa forma, vimos o curso B como o curso que, de certa forma, tem bons professores que já incentivam desde o segundo ano, *nué*, as práticas pedagógicas, mas diferente de nós, nós não tivemos esse privilégio, daí que, me lembro que em 2020 tivemos uma reunião com o diretor [da instituição] e, eu, pessoalmente falei com o diretor que olhasse nesse aspeto das práticas pedagógicas porque a prática pedagógica no nosso curso começa-se muito tarde, terceiro ano, tal que, poderia começar muito cedo,

o estudante já teria habilidade de fazer o plano de aula, *nué*, o estudante já deveria, de uma outra forma, a ter pelo menos noção das práticas pedagógicas. Eu acredito que ainda há colegas do nosso curso que não sabem fazer um plano de aula no quarto ano, e isso aqui é visível, daí a preocupação de as práticas pedagógicas serem muito mais cedo.

## **2. I: Gostaria de saber de vós quais são as finalidades ou objetivos do estágio/prática pedagógica II e como tem sido a rotina no estágio/prática pedagógica II?**

**E5:** Nós seremos professores, somos professores e não podemos viver só de teoria, então, acho que o estágio nos traz praticidade daquilo que nós queremos ser para nós começarmos a ter noção daquilo que vamos exercer futuramente, alguns até já exercem. Quando começamos, nós fomos com medo porque não tínhamos noção do que poderíamos encontrar, só sabíamos que estaríamos na sala de aula com os estudantes e tínhamos de preparar aula com o professor ao lado, não sabíamos se teríamos supervisores, etc, etc., mas estando lá, nós notamos que os professores efetivos [cooperantes/tutores] é que estavam com medo de nós, tinham receio de nos receber na instituição, porque muitos desses professores efetivos até ao momento apresentam défices.

**E6:** Bem... eu fico feliz com os colegas que tiveram o privilégio de ir na escola e tiveram estágio em exceção do nosso curso, poucos de nós tivemos estágio, mas estamos a continuar a ter práticas pedagógicas cá na escola. Respondendo à pergunta, na verdade, o perfil de saída que é de sermos professores e enfrentarmos diversas dificuldades, *nué*, que o mercado nos espera, por exemplo, termos bagagens suficiente de uma outra forma superarmos as dificuldades que vamos encontrar no mercado. Acho que esse é o objetivo principal das práticas pedagógicas/estágio. Como não estamos a ir ainda para as escolas, temos estado a discutir teorias em sala de aulas. Aprende-se alguma coisa.

**E7:** Acho que a finalidade das práticas pedagógicas é cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem. Cá na escola temos feito algumas práticas também nesse sentido, e, aos poucos, vamos colmatando as falhas que temos. Independentemente de ser uma aula simulada ou prática cá na instituição, verifica-se que há um determinado avanço, ok, nos colegas, julgo. O senhor professor dá algumas orientações, corrige certos erros, melhora alguns aspetos, quer dizer, tentamos inverter o quadro pegamos a teoria e pomos em prática, mas a grande questão que levantamos é: se os que fazem medicina é obrigatório estagiar para ter mais experiência, porquê que nós na instituição não, não temos um sítio de estágio, isso é nos desprezar. E sabemos muito bem a dificuldade ou o problema quando formamos mal os professores, é que nós temos teorias acumuladas. E por causa das práticas que começamos na semana

passada, as aulas estão a ser mais duradoras, de 20, 30 minutos estamos a conseguir perceber e descobrir ainda mais as grandes dificuldades que temos. Sabemos, por exemplo, que existe o método Y, o método de elaboração conjunta, método de pesquisa..., mas como aplicar ou relacionar com o conteúdo, esse é o nosso grande problema, daí que a prática é fundamental para treinarmos e melhorarmos cada dia que passa essas questões, essas dificuldades. Conviver, lidar com o estudante, entender, tirarmos do papel e metermos em prática.

**E8:** Uma vez que nos encontramos na escola de formação de professores e o nosso desenvolvimento curricular como o conjunto de experiências que nós vamos obter com o tempo no contexto escolar, então, as práticas pedagógicas e o estágio é que vão matar todas as dificuldades e vamos com isso superar a nossa realidade no contexto escola, então têm muita importância, a prática e o estágio.

### **3. I: Tendo em conta as opiniões apresentadas, o quê que gostariam que mudasse em matéria de estágio?**

**E5:** Infelizmente, o nosso grupo de estágio de 20 estudantes é muito para um único professor. Acredito eu que o professor não tem tempo de acompanhar todo o mundo. O que é que acontece: muitas das vezes estamos no estágio, mas não temos professor para supervisionar aquilo que nós estamos a lecionar. Depende simplesmente de relatório que o estudante apresenta. Seria bom que o professor estivesse lá uma vez a outra, presente, para acompanhar a nossa aula, infelizmente isso não acontece.

**E6:** No meu caso, eu gostaria que se mudasse a hora, a duração do estágio.

#### **3.1. I: As aulas simuladas costumam a ser em tempo reduzido?**

**E6:** Sim, menos de 45 minutos, apenas 20 ou 30 minutos. Então gostaria que mudasse, teríamos pelo menos 45 minutos. Outrossim, *eh...* experiências com alunos com problemas especiais. Nós como futuros professores seria bom sermos ensinados essas técnicas, como lidar com alguém com problema de visão, com problema de audição, como é que, por exemplo, devemos encarar um albino no meio dos estudantes, porque há aqueles preconceitos, então o professor tem de estar preparado para essas situações. Então, eu gostaria, pelo menos que nos passassem ferramentas para lidar com esse tipo de situações que vamos encontrar na sociedade.

**E7:** Eu gostaria que mudasse tudo. De que forma, eu gostaria que deixassem de dar aulas cá na escola e fossem para as escolas, deixassem de dar aulas simuladas e fossem para as escolas de aplicação. E as práticas pedagógicas deviam começar muito cedo, no segundo ano. Uma outra coisa, os professores

deviam olhar no plano de aula, também, pois é essencial ter um modelo único, outrossim, é ver como lidar com as crianças especiais, além das crianças com problemas como de audição, mas também os autistas. Aqui falamos de inclusão e exclusão, mas na verdade não estamos preparados para tal. Vamos sair daqui formados professores e vamos encontrar essas dificuldades, e se não tivermos técnicas nem métodos adequados... então é necessário.

**4. I: Como tem sido a avaliação no estágio ou prática pedagógica, ou seja, como é que vos avaliam?**

**E8:** Somos avaliados através da organização dos materiais como os planos de aulas e através também das habilidades que apresentamos na sala de aulas. A base da avaliação é mesmo o plano de aula.

**4.1. I: E como é que gostaria que a avaliação ocorresse?**

**E8:** Gostaria que, por exemplo, no estágio, ao lecionar, ao dar uma aula na escola de aplicação, como o nome mesmo é supervisor, poderia estar aí com uma folha e uma lapiseira ou um lápis, a apontar os pontos fortes e os pontos fracos para fazer assim a avaliação, mas isso nunca aconteceu. Eu gostaria que se usasse essa modalidade porque aí veremos onde falhei, onde estive forte e onde há falha para a próxima ocasião superar.

**4.2. Tem a mesma opinião?**

**E5:** Não partilho da mesma opinião. Apesar de que encontramos situações em que o supervisor não está presente, mas eu acredito que nos avaliam em todos os aspetos, quase todos os aspetos. Por exemplo, nós não somos permitidos entrar em sala de aula sem o plano de aula e ao terminar a aula o que devemos fazer é entregar ao professor o plano de aula e o professor faz correção deste mesmo plano de aula. Para além do plano de aula, somos obrigados a estar lá, quando não vamos lecionar, com a grelha de observação para observar o que é que o colega está a lecionar e esses todos materiais que utilizamos, no final apresentamos ao professor e, muitas das vezes o professor faz esforço de estar na sala de aula. Eu já vi pelo menos cinco ou dois minutinhos o professor chega e senta e muitas das vezes faz correção daquilo que você está a dar na sala de aula, então, acho que têm nos avaliado desse modo e nesses aspetos, e muitas das vezes nós nem temos noção de que estamos a ser avaliados, mas estamos a ser avaliados.

**4.3. I: Mas gostaria que mudasse ou assim está bem?**

**E5:** Hmm, para mim, assim está bem porque nós ficamos à vontade, o professor nos deixa à vontade. Muitas das vezes nem sabemos que estamos a ser avaliados, nós ficamos à vontade.

**E6 (para o E):** Professor, se me permite, deixa dizer algo em função que o colega disse sobre o professor estar na sala.

#### **4.4. E (para o E6): Esteja à vontade.**

**E6:** Ok. É da responsabilidade do professor estar na sala de aula sempre, nas práticas pedagógicas o professor não tem que fazer esforço de estar lá, o professor tem de estar sempre para avaliar, por isso é que estamos sempre aqui a notar défice. Esse esforço que o professor vai que..., não “estudantes, tive um esforço de estar aqui, mas tenho outras preocupações...” [imitação da fala do professor], é sempre isso que estamos a ver, mas se, na verdade o professor *fazer* um grande esforço de estar sempre lá, vai já olhar as nossas dificuldades.

**E5: (ao E6):** Sim, mas tendo em conta a realidade que nós vivemos, o número [de estagiários] que o professor recebe, não corresponde, é muito elevado. O professor de prática pedagógica/estágio tem que ter, no máximo, 15 estudantes, sim, 15 estudantes, então já não é problema do professor, o professor recebe 20 a 30 estudantes.

**E8:** O problema é da instituição, porque nós não podemos mais continuar nos mesmos erros, nós estamos aqui para superar os erros. Então, vamos continuar errando, errando, até quando?

**E7:** Tal como o outro colega disse, o professor não faz favor em estar na sala e é dever dele estar na sala quando um estudante vai praticando no estágio. Se há excesso de estudantes ele não pode fazer *pim pam pum* [seleção aleatória], hoje foi e amanhã não, ele tem de fazer um esforço de estar presente na aula, pelo menos, e avaliar porque se ele não está presente quem é que vai avaliar o estudante? E como é que ele vai avaliar? O colega disse que o professor fica por vezes sentado ou então observando e, dum forma indireta o colega percebe que ele está a avaliar e o professor perguntou bem, como ele te avalia? Como é que o colega percebe que o professor sentado aí está a me avaliar? Talvez ele está sentado, está a pensar, mas não está a te avaliar ou está a pensar num outro... como é que o colega percebe que o professor realmente te avaliou? Será que os erros que o colega comete, ou seja, cada aula o professor faz uma crítica ou um resumo das falhas, dos aspetos positivos? Aí sim, aí podemos perceber que o professor está a nos avaliar. Agora, se o professor observa só, terminou um e entra outro, e depois umas considerações finais e está a sair, aí fica assim meio complicado e é isso que eu gostaria também de entender.

**E6:** Na verdade, têm-nos avaliado no seguinte modo: primeiramente é através do plano de aula. O professor recebe o plano de aula dos estudantes e vai avaliando e também a postura dos professores [alunos estagiários], os meios que o professor poder trazer na sala de aula, *eh...* e o conteúdo, isto é, o domínio do conteúdo, se o professor ou a pessoa que vai dar aula tem o domínio do conteúdo no sentido de fazer entender os estudantes na matéria que trouxe. E além disso aqui, eles dão também uma folha de observação, que, depois, os próprios colegas vão poder, de uma forma, fazer uma avaliação; e também a autocritica que é essencial. Acho que são esses elementos que são utilizados para a avaliação.

**5. I: Estamos aqui a falar sempre sobre o professor. Gostaria de saber, é importante o estagiário refletir sobre a sua prática? Porquê?**

**E6:** É muito importante. Por exemplo, por experiência própria, cheguei a dar uma aula que não correu nada muito bem e eu refleti bastante do que eu dei porque foi muito forte. O professor que esteve comigo foi muito forte comigo e eu até chorei, chorei bastante e, na verdade, eu refleti bastante e notei que há bastante défice na minha pessoa e, na verdade, tenho que mudar nesse aspeto. Então, acho que é bastante importante porque ajuda o estudante a ver os seus erros e a tentar melhorar para que futuramente não possa mutilar os estudantes.

**E8:** O estagiário sempre tem que fazer uma autoavaliação, uma crítica dele mesmo para perceber até que ponto ele esteve a falhar para colmatar essas falhas.

**6. I: E tem havido diálogos reflexivos com o supervisor?**

**E6:** Temos, ele mostra-nos os pontos fortes e principalmente os pontos fracos para melhorarmos a nossa aula futuramente.

**7. I: Além dos encontros rotineiros do estágio tem havido outros encontros paralelos com os supervisores?**

**E6:** Nós nunca tivemos encontro individual...

**E5:** Às vezes.

**E7:** Só alguns encontros de planificação, não com todos alunos, apenas alguns.

**8. I: Que instrumentos geralmente utilizam nas atividades do estágio?**

**E5:** A grelha de observação e o plano de aula. (Resposta concordada também por outros participantes).

## **9. I: Que características pessoais e profissionais deve ter o professor supervisor de práticas e de estágio?**

**E6:** O supervisor tem que proporcionar harmonia no local... no estágio, nesse caso, penso que além de proporcionar harmonia no estágio ele tem de... de uma outra forma, de se preocupar saber se o estagiário está a seguir as regras, *nué*, as normas, preocupar-se se as aulas estão a ser bem feitas e, de uma outra forma, criticar de uma forma mais passiva e, também há uma necessidade de flexibilizar porque o estudante tem de sentir bem, não controlado, oprimido, sentir-se encurralado, é o que se nota. Então, o supervisor tem de ter essas qualidades e não só, tem de ajudar o estagiário a melhorar as suas dificuldades.

**E7:** Bem, o supervisor deve ser um mediador, deve ser alguém mais preocupado com o ensino e aprendizagem, deve ser alguém muito atento e observador, deve se colocar no lugar do estagiário.

**E8:** Nós sabemos que o supervisor pedagógico não é tipo polícia que interpela somente. É aquele que tem de acompanhar, ajudar e facilitar o trabalho do estagiário. Para já tem de ser mais amigo, *eh...* alguém facilitador como eu já disse, *eh...* é isso.

**E5:** Partilho das mesmas opiniões dos colegas. O supervisor tem de ser amigo.

**E6:** Acima de tudo realista...

### **9.1. I: Quer partilhar sobre isso?**

**E6:** Deve ser realista e aberto. De uma forma mais educada e sensível, corrigir o estudante onde falhou. Por vezes, o que se verifica é que, os professores, tendo em conta o tempo e o número de estudantes passam essas etapas... e vimos também na atribuição das notas; colegas nossos que deram má aula, mas têm uma nota aceitável, uma boa nota, e ficamos assim..., mas ele falhou... e o professor ainda foi claro a repudiar ou então a corrigir muitos aspetos. Mas e essa nota aqui porquê?! Quer dizer, o que ele disse não tem muita relevância... Tem de ser realista não só nas críticas no momento da avaliação, mas também na atribuição da nota.

## **10.I: As atividades realizadas no estágio contribuem ou não para o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário?**

**E6:** Não sei se eu estou a ser muito radical, penso eu, mas eu sinto mesmo que não há melhoria.

### **10.1. I: Não há esse desenvolvimento pessoal nem profissional?**

**E6:** Não, não há, sinto isso... no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional não há esse desenvolvimento. Ainda há muito que a instituição tem de fazer. Sendo sincero, eu não vejo... não quero ser crítico, mas pessoalmente, conheço pessoas que saíram das escolas de professores, e são *bons* [competentes]... e o objetivo que me levou a fazer formação de professores é porque eu também queria ser bom [competente], mas eu sinto que sou muito bom em teoria e na prática não tenho nada, então eu vejo que falta muito do ponto de vista de desenvolvimento pessoal e profissional.

**E5:** Da minha parte, professor, eu acho que há sim alguma coisa a se aprender. Eu acredito que não saímos da sala a zero, porque nós quando vamos a uma sala para lecionar, depois de nós concluirmos nós fazemos uma autoavaliação, se estivemos bem, se estivemos mal e há sempre algum aspeto que queremos melhorar, falhamos aqui, não, vamos apertar mais nisso. Então, essa é a minha opinião.

**E7:** Acredito que, *duma* maneira indireta, sim, têm contribuído porque, nessas pequenas práticas que vemos, *eh...* alguns erros, *eh...* acatamos, algum comportamento mudamos, aprendemos, apesar de serem aulas simuladas, mas aprendemos determinados termos, determinados comportamentos, forma de ser. Por mais que a pessoa tenha maus comportamentos, mas quando lhe é dada a responsabilidade de ser professor, de lecionar, acata aquela responsabilidade, aquela ética, então procura melhorar, e isso vai fazendo bem à pessoa.

**E8:** As práticas pedagógicas e o estágio, eu digo no meu lado pessoal, contribuem e estão a contribuir sempre, muito, na minha formação académica. No que tange ao plano de aula eu tinha muito défice, mas atualmente já consigo melhorar nos aspetos de como selecionar ou construir um objetivo, um plano de aula, método, conteúdo, essa toda coisa graças às práticas pedagógicas.

**11.I: Quais são os grandes problemas no estágio e o que pode ser feito para resolvê-los? Parece estarmos a insistir nisso, gostaria mesmo de saber (risos).**

**E7:** O grande problema está em não termos escolas [Escolas de Aplicação], esse é o grande problema, porque os estágios seriam seis meses, três meses... escolas para praticar. Professores ligados a área de pedagogia, didática. *Eh...* esses aponto como os grandes problemas que poderíamos melhorar. E outro problema, já que mencionamos, é a desvalorização da formação por parte dos professores da instituição em geral, os problemas ou o número de estudantes e o número de professores [supervisores] da instituição, *eh...* esses são os problemas.

**E6:** Acredito que, para o curso de história, acredito que devia ter nas cadeiras de didática e pedagogia, devia ter professores formados nas cadeiras de práticas, isso ajudaria bastante. O que se notou é que

tem professores que se formaram em história e têm um bocadinho de conhecimento de prática e vai lecionar, não de forma aprofundada. Então há uma necessidade de ter um indivíduo que tenha conhecimento aprofundado de práticas de forma a ajudar o estudante a compreender. Outrossim, *eh...* as práticas deviam começar muito mais cedo no curso de ensino da história, isto, começando já a partir do segundo ano, ensinar o estudante a fazer o plano de aula... outrossim que é muito importante é as escolas anexas, se não há possibilidade de escolas anexas, a instituição devia ter uma outra forma de conversar, manter relação com muitas escolas que estão presentes aqui e que essa relação seja mesmo forte, a fim de permitir, *nué*, com que os próprios estudantes estejam em contexto real...

**E5:** Para os alunos do curso de Pedagogia, eu acho que o problema, no nosso lado, o problema é a presença do professor durante o estágio. Nós queremos professor presente que nos acompanhe a todo o momento, que esteja lá sempre para nos auxiliar e que acompanhe a nossa aula a fim de nos corrigir quando estamos errados.

**12.I: Na vossa opinião, seria, ou não, útil os estagiários observarem aulas do professor cooperante nas turmas onde depois vão lecionar durante o estágio?**

**E5:** Nós, antes de começarmos a praticar acompanhamos primeiro as aulas. Isso já tem acontecido connosco. Antes de nós irmos a uma determinada escola e ser entregue uma turma, primeiramente devemos entrar em contacto com o professor efetivo [professor titular] da cadeira, ter uma breve conversa com o professor, assistir as aulas, só posteriormente somos permitidos a estar na sala de aula.

**E7:** Acho que é fundamental e deve ser mesmo assim porque isso nos ajudaria a perceber o comportamento dos estudantes, termos uma noção básica do nível de conhecimento dos mesmos... porque é complicado você vai fazer prática e, de repente, estás na sala de aula logo a lecionar. Então, é muito bom, é fundamental assistir aula de um professor já pertencente à escola da disciplina para termos as nossas conclusões e aplicamos a nossa aula com maturidade.

**13.I: E quais seriam as vantagens e as desvantagens de cada estagiário planificar e lecionar uma subunidade de ensino, isto é, 6 a 8 aulas, em vez de aulas separadas?**

**E8:** É interessante, por isso que, antes de o estagiário lecionar a sua aula tem de entrar em contacto com o professor local. Isso aconteceu comigo quando deram a turma para eu estagiar, eu fui entrar em contacto com o professor: “professor, o que é que nós temos, qual é o tema que vamos abordar nessa semana?”, então, juntamente planificamos e até também lhe ajudou. Ajudei nalguns métodos que ele não sabia a praticidade do método, aprendeu comigo naquele momento. Então, era tipo, eu aprendi com

ele e ele também aprendeu comigo naquele exato momento e a materialização da aula naquele momento teve sucesso, tanto que os estudantes notaram o êxito da aula naquele dia.

**E6:** O conhecimento tem que ter uma sequência lógica, quando se salta, hoje aprendemos isso, depois aprendemos isso e saltamos ali, fica muito complicado. Só que, dependemos muito das escolas, do programa das escolas porque há uma temática que o professor da escola gostaria de saltar [não lecionar], gostaria de dar como trabalho, dar como tarefa, então... seria bom seguirmos a sequência lógica. Mas, outrossim, professor, que gostaria de fazer menção é, para traçarmos aula de um capítulo ou então de uma sequência lógica, nós teríamos também outras ferramentas, teríamos também outro conhecimento, falo aqui que, eles só nos dão plano único, plano diário, nunca tivemos plano de unidade semanal, mensal, quer dizer, outros documentos, outras ferramentas do professor nós não sabemos. Damos exemplo, simplesmente o plano diário e a grelha de avaliação é o único papel, *né*, que nós temos... então seria bom também vermos essa situação, como traçar o plano semanal, mensal, plano anual, perspectiva de currículo, essas coisas todas.

### **13.1. I: É a vossa opinião?**

**E7:** Na verdade eu não tenho como argumentar bastante.

### **13.2. I: Porque...**

**E7:** Porque ainda não tive contacto... ainda não dei aulas, apenas foi uma vez que tive convite...

**E6:** Sobre essa questão, eu digo que o erro está nos professores [supervisores]. Está nos professores porque, posso dar exemplo das nossas práticas, o professor é claro em dizer: “escolham temas da vossa preferência”. Como estamos divididos em grupos, seria: “grupo X começa daqui, dessa unidade”, não, nós somos livres de escolher os temas que mais dominamos ou queremos lecionar, daí que não seguimos uma sequência lógica.

**E5:** Nós, quando vamos ao estágio, não chegamos lá e escolhemos o tema que vamos dar, já encontramos lá o programa do professor efetivo. A primeira interação é com o professor. O professor vai nos mostrar até que ponto está [da leção da matéria]. A sequência lógica é muito importante porque, aconteceu comigo, dei uma aula e deixei tarefa, as crianças ficaram tão ansiosas... gostaram muito da aula que me esperaram na semana seguinte para me apresentar a tarefa, mas, infelizmente, eu não estava escalado para aparecer naquela semana. Só estive lá depois de duas a três semanas e mesmo assim ainda me solicitaram a tarefa, sabendo que eu já tinha outro programa a se cumprir.

**E6:** Isso é mutilação! (risos).

**14.1: Apesar de já terem deixado bem claro as grandes dificuldades no estágio e deixarem pistas como idealmente deveria ser, algum comentário final sobre isso?**

**E7:** Aqui vamos ter dois olhares: se não tiverem escolas anexas, então vamos criar o ideal para aqui mesmo na instituição, como seria a prática ou o estágio aqui mesmo na instituição; agora, se tivesse escolas anexas ou então no âmbito geral, as práticas seriam, como já feito no terceiro ano, realização de algumas aulas, tendo em conta o currículo da mesma disciplina da escola, mas no quarto ano seriam seis meses de prática, como espécie de estágio. Como fazem os estudantes da ADPP [escola de formação média de professores], três meses os estudantes a acompanharem assim... nem que até vão trabalhar em grupo. Nos três meses o estudante do quarto ano não vem aqui na escola, fica mesmo lá no terreno, é só: casa dele, encontro com o supervisor, escola. Acho que seria uma mais-valia e teríamos mais tempo de investigação. Porquê que não se aperfeiçoa muito nas técnicas de estágio? porque tens tarefa aqui, tens trabalho para apresentar, tens mais outras atividades para fazer...

**14.1. 1: (para o E6) Então no quarto ano seria só o estágio?**

**E7:** Teria só um período... pelo menos no primeiro semestre, só para o estágio, e o segundo para se dedicar relativamente ao trabalho [Trabalho de Fim de Curso]

## **Anexo 13 – Transcrição de Entrevista do Grupo Focal de Supervisores**

### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL DE SUPERVISORES**

A presente entrevista em grupo enquadra-se no âmbito da investigação do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e tem os seguintes objetivos: conhecer as perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários de licenciaturas em ensino; compreender como evoluem as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão de professores supervisores de prática e de estágio numa comunidade de prática; e analisar em que medida é possível construir colaborativamente com os professores supervisores de prática e de estágio, um referencial orientador para a supervisão de estágio, numa comunidade de prática.

Solicitamos, cordialmente, a vossa colaboração no sentido de, em conjunto, discutirmos tópicos como a contribuição dos conhecimentos da prática pedagógica, realizada no ano anterior, para o estágio; tipos de atividades desenvolvidas no estágio; e problemas percebidos no estágio e soluções para a sua melhoria.

Adiantamos, desde já, que as informações prestadas no âmbito da discussão servirão somente para fins da presente investigação, estando salvaguardada a máxima confidencialidade, tal como já referimos na Declaração de Consentimento Informado assinada anteriormente.

**Investigador (I)**

**Supervisor (S)**

- 1. I: Bom dia, professora e professores. Desde já, agradeço a vossa importante presença para abordarmos um pouco sobre como tem sido a vossa prática de supervisão de práticas pedagógicas e estágio. Em conversa com alguns estagiários de diversos cursos, esses apontaram preocupações como a falta de acompanhamento da parte dos supervisores, o excesso número de alunos por supervisor. O que pensam sobre isso e qual é a vossa opinião sobre a importância da Prática Pedagógica I para a realização do Estágio/Prática Pedagógica II?**

**S1:** Disse que os estudantes estagiários falaram de falta de acompanhamento, eu sento com eles no quarto ano. Relativamente ao que eles trazem do terceiro ano para o quarto ano, de experiência, o estágio basicamente tem sido a sequência daquilo que têm sido as práticas pedagógicas. Nas práticas pedagógicas nós trabalhamos com eles elementos iniciais para o ofício do professor, as planificações de aulas, todos os elementos ligados a planificação de aulas e a própria aula em si. Começam com aulas simuladas e depois vão para a escola de aplicação e começam a fazer já as aulas sob supervisão do professor. Agora, no estágio, nós damos-lhes mais liberdade para que possam dar sequência ao processo de ensino em si com a colaboração dos professores cooperantes das escolas de aplicação, isso quando está tudo normal. Agora, no tempo de covid, de momento as aulas estão a ser aqui na ESP, sendo simuladas. Mas o básico é isso, no terceiro ano eles dão o princípio para no quarto ano darem continuidade e reforçar aqui o que se começou no terceiro ano. Então, no final do terceiro ano sabem planificar uma aula e no quarto ano têm mais liberdade de avançar.

### **1.1. A professora tem a mesma opinião?**

**S2:** Não tenho muito a falar sobre Prática II ou então Estágio. No ano em que trabalhei com a Prática II/Estágio no curso de Psicologia, eu comecei a trabalhar no segundo semestre e já não foi possível trabalhar com eles na escola de aplicação. Normalmente a cooperação com as escolas de aplicação faz-se no início do semestre, então trabalhamos cá, mesmo na ESP, mas foram só com aulas simuladas, planificação de aulas, aulas simuladas... como se estivéssemos a iniciar as práticas no terceiro ano, então, não houve assim um estágio, ou então, não houve uma aplicabilidade a cem por cento daquilo que deveria ser, tendo em conta as bases que eles trouxeram das práticas do terceiro ano.

### **1.2. E quanto a vós, professores?**

**S3:** Em relação às Práticas II/Estágio, *ahm...* a experiência que eu tive, eu acho que há duas faces: primeiro, aquilo que os estudantes sentem que trazem dos anos anteriores. Então, o relato que eu muitas das vezes ouço dos estudantes é, eles vêm e sempre dizem “parece que não aprendemos o suficiente lá atrás”, então essa é uma faceta da coisa; a outra faceta é que quando o professor consegue perceber que talvez eles não tenham consciência de que tenham aprendido, mas aprenderam, porque quando se pergunta, por exemplo, algumas coisas que são elementos..., por exemplo, já ouviram falar de planos de aulas? E eles já ouviram falar, de facto, e, às vezes, já viram tipos diferentes de planos de aula. Então, me parece que eles nem sempre têm consciência de que estão a trazer coisas de lá atrás, *eh...* então, me parece que eles trazem sem muita consciência do que estão a trazer. Agora, o que é que eu acho

que eles não costumam a trazer é a prática como tal, então, existe muito pouco espaço de experiência dessa prática e talvez porque ela seja feita com muito pouco tempo, talvez porque sejam muito poucas as aulas que são assistidas, etc., podem ser vários fatores. Mas, me parece o que eles trazem muito é experiência sobre a prática. Sobre a questão do acompanhamento, *eh...* eu penso que um dos problemas para esse sentimento dos estudantes sobre o acompanhamento, também tem a ver com facto de que nós temos uma organização da prática pedagógica por tempos, então, nós temos, por exemplo, três tempos, de dois a três tempos por semana para a disciplina de Prática Pedagógica, ou seja, o professor tem a obrigação de dispor desses três tempos. É claro que para uma turma como... caso em caso, há vezes que o professor tem dez alunos, às vezes tem vinte e há vezes em que tem sessenta, isso varia muito, dependendo da quantidade de alunos que ele tem, aqueles três tempos não são, de facto, suficientes para fazer o tipo de acompanhamento que o estudante supõe que deve ter, que imagino que seja aquela coisa de ajudar a elaborar os planos de aula, de revisão dos planos de aulas, discussão, por exemplo, do conteúdo que vai ser dado. Então, é um tempo também muito reduzido para o próprio professor, então, me parece que, essa dificuldade que os alunos relatam sobre o acompanhamento, não é tanto só uma falta de vontade dos professores, me parece também uma... apontar aqui para um sintoma da importância de se reorganizar aquilo que estamos a entender como sendo a prática e talvez sair da Prática para o Estágio. É nesse sentido do estágio, talvez, desse muito mais tempo... A outra questão é, nós não temos salas, escolas de aplicação e o que nós temos feito é conversa com outras instituições que nos emprestam parte do seu tempo, e o professor tem de articular, ele tem de articular com outro professor, tem de articular com os alunos para uma escola que nem sempre está próxima da nossa própria instituição. Então, também isso com certeza dificulta esse tal acompanhamento que provavelmente os alunos gostariam que fossem ter.

**S4:** A minha abordagem é um pouquinho diferente da abordagem dos professores que me antecederam pelo facto de a prática docente, nos anos em que trabalhei com essa cadeira [unidade curricular], ter sido realizada no âmbito de projeto de extensão universitária. Quer dizer, os alunos do terceiro ano, no âmbito da Prática I, eles não fazem práticas simuladas, eles vão diretamente ao campo com os estudantes do quarto ano. Eles pegam uma grelha de observação de aula e acompanham as aulas que são ministradas pelos estudantes do quarto [ano] e nalgumas exceções eles também ministram, porque antes disso eles têm uma formação de didático-metodológica sobre o ensino da língua portuguesa no âmbito do projeto que eu trabalho com as sequências didáticas, e depois eles vão com os estudantes do quarto [ano] e ministram algumas aulas e também acompanham as aulas através de grelha de observação. Aí o que é que nós podemos dizer como resposta à pergunta feita sobre o que é que eles

trazem de palpável do terceiro para o quarto ano? Neste sentido, eles trazem do terceiro para o quarto que é a Prática II e também Estágio, eles trazem já uma experiência de assistência das aulas dos outros colegas, enquanto estudantes do terceiro, e também a experiência de terem já ministrado algumas aulas enquanto estudantes do terceiro em Prática Pedagógica I, que no quarto ano a experiência que têm da formação e da assistência das aulas dos outros, eles vão para sala e fazem quase tudo o que os outros fizeram..., os estudantes do quarto fizeram no ano anterior. Eles aí vêm já com conhecimento sobre como preparar uma aula de língua portuguesa, além do plano de aula nas sequências didáticas, as competências que têm de desenvolver que observaram dos outros, a experiência de interação com a instituição parceira em que observaram os outros colegas do quarto enquanto estavam ativos... e também trazem a capacidade de observação de aulas que lhes permite fazerem aplicação de aulas reais, no contexto de sala de aulas. Dizer também que, essa questão que o colega levanta dos três tempos [letivos], com eles [alunos do curso em que é supervisor] é diferente. Eles trabalham duas vezes por semana em práticas docentes, *eh...* em cada sessão eles têm sensivelmente duas horas, aí não conseguimos... temos dificuldades de acompanhamento, acompanhamos às vezes..., numa média de três meses só temos acompanhamento de cinco vezes, nós os professores só estamos lá em cinco aulas porque são diferentes grupos em diferentes escolas e não tem tempo de estar lá sempre.

**S5:** A nossa experiência no curso C é semelhante com o que disse o professor N (S4), os estudantes do terceiro ano veem aula simulada e já no quarto ano entram em ação. Eles dão aulas na escola X, eles, no mínimo, têm a obrigação de dar, cada estudante, dez aulas, porque nós pedimos. Falamos com a direção que num dia podíamos ter dispensa de turmas onde iriam dar aulas. Mas com essa pandemia, está a ser um pouco complicado, até agora ainda não praticaram, vamos continuar a trabalhar algumas atividades com eles e a orientação que temos é de que eles vão praticar no primeiro ano [aulas simuladas]. Só que, o professor [da escola de aplicação] que quase facilitava os estudantes, não dispensou a cadeira [não cedeu para que os estagiários fossem praticar na sua unidade curricular], disse que tem um projeto e que não poderia dispensar os estudantes. Então, nós não realizamos o trabalho de campo com os estudantes do quarto ano e temos de ver o que fazer para que eles façam a prática pedagógica.

## **2. I: Quais são as finalidades do estágio e como, geralmente, tem sido a rotina do estágio?**

**S1:** Nós trabalhamos com uma planificação do estágio e, independentemente dessa planificação, nós estamos sempre preocupados com uma avaliação diagnóstica prévia com os estudantes para colmatar insuficiências que eles trazem do terceiro ano.

### **2.1. I: Refrescamento?**

**S1:** Sim.

### **2.2. I: E é importante?**

**S1:** Sim, nós trabalhamos nisso. Não é fácil ter de lidar com o aluno sem saber se está tudo bem e avançar. Para ser sincero, este ano está a ser muito difícil para nós, há muitas queixas, não só no contexto das práticas e estágio, mas também no contexto das cadeiras [unidades curriculares] teóricas, que parece que os estudantes que foram selecionados, não sei o que se passa... têm muitas dificuldades de aprendizagem. Os estudantes do terceiro ano e do quarto ano, parece que sofrem de amnésia ou alguma coisa parecida, têm certas dificuldades. As finalidades do estágio...: uma vez que é uma cadeira [unidade curricular] que visa iniciar o futuro professor no ofício de professor, então nós estamos preocupados que o estudante ou aluno possa desenvolver todas atividades que são inerentes ao ofício do professor, desde a planificação da aula até à ministração da aula em si, entre outras atividades do ofício do professor, por exemplo, para o curso de Ensino da Pedagogia, eles fazem o levantamento de dados estatísticos do aproveitamento dos alunos [da escola de aplicação], por semestre, para poder identificar as razões pelas quais há pouco aproveitamento por parte daqueles alunos que têm pouco aproveitamento, e criar mecanismos ou condições para ajudar a superar essas crianças ou esses alunos que tiveram pouco aproveitamento, é mais uma das atividades que nós temos dinamizado no campo, no estágio. Mas a principal base [do estágio] é mesmo a ministração de aulas, que eles saiam de lá aptos em ministrar aulas nas disciplinas ligadas ao ensino primário, neste caso, essa é a maior preocupação.

**S3:** Para mim, o principal objetivo da prática/estágio é criar espaço de experimentação. Que os estudantes tenham um lugar e a oportunidade de testar a sua futura atividade profissional, esse é o principal objetivo. Agora, as atividades, elas dividem-se basicamente em duas atividades, que são, se eu posso chamar de seminários, que seriam na verdade as aulas que são preparação para a prática... em um tempinho *eh...* com mais ou menos dois meses e meio no início do semestre, em que vamos fazer o refrescamento das coisas, discutir o plano de aula, os materiais que vão utilizar, como é que se organizam os conteúdos, etc... e depois entramos então para a segunda fase em que eles vão fazer a aula prática. Agora, essas atividades da aula prática, elas acontecem com uma espécie de períodos de

rotação, então, dão as aulas, voltam para fazermos uma reflexão sobre as aulas dadas, que podemos chamar também de avaliação, voltam para as aulas. Em princípio, considerando as coisas que foram avaliadas, *nué*, voltam para as aulas, terminam as aulas e viemos depois para o ponto da avaliação. Agora, cada professor usa a sua metodologia de como isso acontece. *Eh...*, eu uso, por exemplo, recursos de funcionamento, depois de cada aula, inicialmente fazia na semana seguinte a avaliação da aula, hoje eu faço: imediatamente a seguir a aula fazemos avaliação e, na semana seguinte da aula, com todos fazemos uma discussão coletiva das aulas que foram dadas na semana anterior, avaliar os pontos fracos e os pontos fortes e corrigir aquelas coisas que são coisas mais graves.

**S4:** Bom, os objetivos das aulas de prática não fogem daquilo que os professores já disseram, já avançaram, que é essencialmente *né*, criar um espaço em que os alunos possam, *nué*, confrontar ou fazer convergir a teoria e a prática, aquilo que aprendem, ao longo da formação, então têm um espaço onde podem aplicar o que nós consideramos como prática. Em termos de atividades, pelo menos os alunos que fazem as práticas e estágio no projeto, além da formação de três meses sobre didática da língua portuguesa, eles são levados a ministrarem as aulas, que nós chamamos de elaboração de oficinas. Eles trabalham com aulas oficinas com a estratégia de sequência didática, e aí também, num intervalo de quinze dias eles apresentam relatórios de progresso das aulas que têm realizado, tanto para a direção da escola parceira quanto para a direção do projeto... Outras atividades que estão no âmbito de tarefas, o que eles fazem é elaborar ofícios e preencher guias de observação das aulas que têm realizado para fazer constar do trabalho de fim de curso e, no final das práticas de estágio para os estudantes do quarto ano, eles realizam então as monografias, é basicamente isto que temos feito em termos de atividades.

**S2:** Quanto à finalidade do estágio, acredito que é um treinamento que se faz, tendo em conta aquelas bases que o aluno adquiriu na Prática I. Tem aspetos que são tidos em conta durante o período de prática, portanto, no terceiro ano e melhorados no estágio, se bem que, no estágio, o aluno não vai só desenvolver atividades didáticas, pedagógicas, mas também algumas atividades administrativas, *nué*. Quando nós trabalhamos aqui na escola Z [Escola de Aplicação] e nos primeiros anos que eu trabalhei numa outra escola, os estudantes iam para lá e tinham contato com o coordenador do curso, com o subdiretor pedagógico, com a própria secretaria, *nué*, para conhecer, mais ou menos, também o funcionamento da própria instituição, porque no final de tudo solicitávamos relatórios e esses aspetos todos eram abordados. Então, não só a prática pedagógica tal como é, mas também todos os aspetos inerentes ao funcionamento da instituição.

**S5:** Os objetivos são quase os mesmos, mas agora, as atividades são diversificadas, por exemplo, nós fizemos um estudo do programa [da disciplina a lecionar] da escola para onde vamos praticar, conhecer o programa como está concebido, quais são os objetivos dos temas que vão ser lecionados, então os alunos fazem um estudo disso, e depois de eles conhecerem o plano, o programa da disciplina que eles vão lecionar, da escola onde eles vão lecionar, eles traçam um plano de aula, uma semana antes do estágio. Antes do estágio, antes da prática, eles apresentam o plano de aula ao professor para verificar se está tudo ok e depois vamos para a sala de aula. Depois da prática vamos para uma discussão com todos para analisar a aula do colega, pontos positivos e pontos fracos.

**3. I: E pensam ser importante mudar alguma coisa nessas atividades que descreveram?**

**S3:** Na verdade, a primeira grande mudança que temos de fazer é em relação à nossa concepção de estágio. Eu acho que, precisamos... talvez o curso de Pedagogia esteja mais resolvido nesse sentido, precisamos de sair da perspectiva de prática pedagógica para a perspectiva de estágio... que tenha essa possibilidade de os estudantes terem esse contato com a escola por um período maior, que não isso deu duas aulas, dez aulas, não. Ele vai para a escola, e ele faz uma imersão no cotidiano da escola por um período, que sejam seis meses, que seja um ano e nessa altura ele aprende as rotinas de uma escola que não são só as aulas, eu acho que essa é a primeira grande transformação que deveríamos ter.

**S5:** Eu acho que devíamos ter uma escola de aplicação...

**S1 (para o S5):** Uma escola anexa...

**S5:** Sim...

**S1 (para o S5):** ... para ensaiar algumas teorias ligadas às experiências que eles têm.

**S5:** E eu também penso que, inserir os estudantes em projetos para fazer estágio, acho que tem de se ver bem isso, porque eles têm de fazer mesmo estágio e não tem que ser no projeto.

**S1 (para o S5):** A questão não é o estágio ou o projeto em si, é que o projeto tem de estar associado ao perfil de saída do estudante. Se tem de ser professor, então, o projeto tem de lhe dar as nuances para professor. Quando eu supervisionei Prática II ou Estágio de alunos de Psicologia, eu procurei ensaiar com eles aspectos ligados com a própria psicologia em si, por exemplo, programas que falam sobre motivação, inteligência, estresse, então, procurávamos trabalhar esses elementos no campo, no terreno. Investigo essa família para saber quais são os problemas que eles têm ligados à educação... prontos,

trabalham com os professores para ver, eles que lidam com as crianças, para ver como é que é isso aí, como é que funciona o estresse com a insegurança, a motivação e desmotivação dos professores... trabalhamos esses aspetos... a inteligência, enfim... procurávamos meter em prática os aspetos que eles deram nas aulas. Quanto reconfiguração do estágio, temos de ter uma escola anexa, o horário em si não poderia ser conforme é, tem de ter mais espaço. É quarto ano, são cinco dias de aulas, dois dias para aulas teóricas e o resto três dias vivem na escola, passam lá das oito às doze horas, o período normal da manhã ou da tarde, eles passam lá o dia. E também tem de se reforçar mais supervisores de estágio, não é possível eu sozinho acompanhar uma turma. Depois, a outra dificuldade que nós temos tido é o feedback com os professores cooperantes, quando eles dão conta que os nossos estudantes estão lá [nas escolas de aplicação] eles vão de férias e os nossos é que fazem tudo, então, como é que eu professor Y vou estar nas catorze salas da escola X ao mesmo tempo para acompanhar os estudantes que estão a fazer estágio? não ajuda muito.

**S2:** Talvez, a parte do horário já está ultrapassada *né*, teríamos estágio, na lei, como fictício... depois, quanto ao acompanhamento, essa dificuldade existe mesmo porque somos poucos professores, então, deveria ter mais professores ou então professores que teriam pelo menos uma cadeira [unidade curricular] teórica para ter mais tempo para acompanhar o estágio, porque se é estágio, não é para uma ou duas horas, teríamos que ter mais tempo, porque ele [o estagiário] vai ter de conhecer todos os detalhes daquela instituição, porque ele amanhã poderá trabalhar também como diretor geral ou diretor pedagógico, e quais são as competências para ele que saiu aqui numa escola de formação de professores...

**S4:** Eu penso que o professor do estágio deveria ser apenas professor de estágio, essa seria sua responsabilidade...

**S1:** Sim... dar aulas práticas não é para qualquer um, ensinar a ensinar não é brincadeira, por exemplo, as condições daqui da escola não são as mesmas com as das escolas de aplicação. Tem que haver um subsídio extra para estimular porque muitos dos professores fogem, não querem saber de práticas, fogem.

**S5:** Por exemplo, no nosso caso, são cinquenta e três estudantes e só tem um professor de Prática.

**S2:** Houve um ano em que trabalhamos... os estudantes sabiam que tinham de chegar muito cedo e começaram desde a parada, organizaram os estudantes [da Escola de Aplicação] desde a parada e os encaminhavam para as salas, e nós dividíamos os estudantes. Mas é essa falta de acompanhamento, o

ponto em que eu quis tocar: como vou acompanhar se eu tenho trinta estudantes e tinha de distribuir cada estudante em uma sala? Eram aí seis. Então, é difícil. O que eu fazia era ficar uns minutos numa sala e ia para a outra, e os professores das escolas de aplicação... é aquela situação que nós já sabemos, não colaboram.

**S3: Colegas, eu tenho de vos deixar para ir cumprir algumas obrigações.**

**I: Está bem e obrigado pela sua participação.**

**Por imperativos profissionais, S3 ausentou-se da sala.**

**4. I: E como fazem a avaliação no estágio e como pensam que seria idealmente, se é o caso?**

**S4:** A nossa avaliação relativamente as práticas/estágio tem sido de duas formas: nós avaliamos a questão técnico-pedagógica e avaliamos também valores, por exemplo, os valores que nós avaliamos nas atividades são a pontualidade, assiduidade, solidariedade... olhamos esses valores por parte dos alunos, aqueles que têm presença frequente, eventualmente têm uma nota diferente em relação aos outros. Na vertente técnico-pedagógica nós avaliamos aí a questão do domínio, primeiro das questões da formação que temos sobre didática da língua portuguesa e depois as aulas que eles ministram de acordo com o guião de observação das aulas que nós fazemos aos alunos. Quer dizer, se eles estiverem a cumprir com todas as observações na aula, têm, eventualmente, uma nota que se associa à nota da questão de valores que já me referi e no final então da formação eles têm uma nota. Contamos também aí, dentro da componente técnico-pedagógica a questão da apresentação do relatório de progresso. E como eles apresentam quinzenalmente o relatório das atividades desenvolvidas que são desenvolvidas, esses relatórios também têm uma pequena percentagem. No final, eles têm um relatório maior de todas as atividades desenvolvidas, e aí então fazemos a avaliação, não temos, então, uma prova, nós avaliamos todo o percurso e damos uma nota.

**S1:** A avaliação da prática ou estágio é uma avaliação processual, desde o primeiro momento até ao fim do processo. Nós temos uma regra de três faltas consecutivas, sem justificativa, levam à reprovação. É uma cadeira [unidade curricular] que não tem recurso nem exame especial, a avaliação é de todas as atividades que são realizadas pelos estudantes, e além dos elementos que o colega apresentou que são a pontualidade, assiduidade e solidariedade, nós também contamos com a apresentação em si, questões sobre estética, nós também levamos em consideração, também avaliamos o espírito crítico, o estudante tem de ter espírito crítico. E temos também a avaliação de elementos técnico-pedagógicos que são a

planificação de aula, a ministração de aula em si, todos esses elementos aí nós avaliamos, o progresso em si. Também avaliamos... eles são obrigados a apresentar um portefólio, todos os estudantes têm que elaborar um portefólio onde vão anexar todos os elementos, todo o dossiê que nós trabalhamos e também são obrigados a produzir semanalmente os relatórios de prática, depois o semestral e depois o anual. Esses todos os elementos são os que fazem parte do elemento avaliação.

**S2:** Para a avaliação, normalmente começamos a partir da fase da observação das aulas *né*, apegamo-nos na participação, a assiduidade quando vamos observar as aulas, a análise crítica que se faz das aulas, tanto dos colegas que assistem como dos professores das escolas de aplicação, as atividades que eles desenvolvem tanto administrativa como pedagógica dentro da instituição onde realizam o estágio e as aulas que são ministradas por eles. Nós até criamos uma ata, *né*, por causa da dificuldade que temos, somos poucos supervisores e muitos estudantes, temos uma ata que é distribuída ao grupo de estudantes, três ou quatro, que estiverem numa determinada sala para avaliar a aula do colega que vai ministrar que é assinada pelo professor da turma, *nué*, o professor da escola de aplicação, o professor cooperante, e os outros que estão a assistir a aula... e também têm de produzir um relatório.

**S5:** Para avaliação do trabalho de estágio utilizamos a grelha de observação onde constam os pré-requisitos dessa observação. Com base nas aulas que os estudantes vão lecionar, os outros assinalam os pontos na grelha e depois da discussão, então, trabalhamos para obter uma média para o estudante.

### **5. I: Quais são os instrumentos que utilizam para a recolha de informação durante o estágio e, eventualmente, quais pensam que deviam ser utilizados?**

**S5:** Bom, para a recolha de informação nós temos usado um guião de observação.

**S1 (para o S5):** Grelha de observação!

**S5:** ... uma grelha de observação, é o que nós usamos para recolher as informações necessárias da prática de estágio, por um lado, por outro lado, é o mesmo relatório de progresso. Portanto, nós criamos a nível do projeto um modelo que permite avaliar, por exemplo... que permite saber o número de aula que estamos a dar naquela semana, os alunos do terceiro e do quarto que estão a participar naquele dia, o dia de semana, o tema e a competência em foco que está a se desenvolver... então, nós temos esses dois instrumentos, a grelha de observação e o relatório de progresso. Não tenho, ao certo, uma ideia de um outro instrumento que poderíamos utilizar.

**S4:** Os instrumentos que nós utilizamos, primeiro temos a grelha de observação, mas no final do ano recebemos o portefólio.

**S5:** Desculpe, queria acrescentar algo: nós também usamos o inquérito de satisfação. É um instrumento que nós usamos para recolher a informação sobre o impacto do estágio na escola parceira. E nós aplicamos o inquérito aos alunos, aos encarregados e à direção da escola. Quer dizer, para todos os intervenientes do processo criou-se um inquérito sobre as principais questões, *né*, se os alunos melhoraram as práticas de leitura e interpretação textual que é o que os alunos [estagiários] desenvolveram, se eles gostavam das aulas, se viram alguma diferença entre as aulas ministradas pelo projeto e as que têm assistido, se conseguiram aprender atividades sobre o género em foco, se a direção gostou da iniciativa do projeto... então, é um dos instrumentos que temos utilizado para medir o impacto das atividades do estágio e do próprio projeto.

**S1:** Nós utilizamos o portefólio, para além de facilitar a vida do estudante, também o utilizamos para ver a organização do estudante, se ele é organizado ou não. Isso para que ele seja responsável pela sua formação. Para a esfera didática temos a grelha de observação de aulas, temos as fichas individuais... basicamente é isso aí.

**S2:** Além dos instrumentos já ditos, temos a ata que os alunos preenchem e fazem a sua autoavaliação naquela ata.

## **6. I: O que é que os alunos pensam sobre esses instrumentos que acabaram de partilhar?**

**S1:** Em princípio, nós temos uma planificação, a planificação tem determinadas ações, atividades. A primeira atividade é a distribuição de estudantes por orientadores [supervisores] e apresentação dos instrumentos e a explicação da utilização de cada um desses instrumentos, são os primeiros contactos e não tenho notado dificuldades.

**S2:** Em princípio, para eles está tudo bem, mas temos notado que eles têm encontrado dificuldades no preenchimento da própria grelha, da grelha de observação, por isso é que antes estávamos a usar uma outra grelha que é característica da escola de aplicação X, mas eles nunca manifestaram se são muitos [itens ou indicadores constantes na grelha] ou não... mas notamos pela dificuldade que eles apresentam.

**S1:** Alguns estudantes são desorganizados, não trazem as grelhas, trazem folhas de anotações e depois querem preencher a grelha em casa.

## **7. I: Nos dias marcados para o estágio, quais atividades os supervisores desenvolvem com os estagiários?**

**S4:** No nosso caso, supondo que hoje seja segunda-feira e o estudante vai dar aulas na sexta-feira, ele leva já o tema, hoje, que é para ir preparar e planificar, na quinta-feira, um dia antes de ir para a sala de aula, ele tem de apresentar o plano de aula ao professor para o professor analisar quais são as possíveis falhas e orientar para retificar. No dia da aula, antes de [o estagiário] entrar na sala de aula o professor pede, de novo, para verificar se as orientações dadas foram tidas e ou não, e o aluno entra em atuação, depois de atuar [lecionar] é feita avaliação.

**S1:** Em condições normais, quintas-feiras são dias de estágio para o curso de Pedagogia e também de Psicologia. Psicologia, nas quintas-feiras têm a Prática e o Estágio, Prática I e Prática II [Estágio] e Pedagogia têm às quartas-feiras a Prática I e às quintas-feiras o Estágio [Prática II]. Então, os estudantes já são distribuídos por salas, microgrupos para a Prática I. O encontro nas quintas-feiras é no local do estágio e já sabem que o horário da escola, eles têm de obedecer o horário da Escola de Aplicação, se é sete e meia, têm de chegar mesmo sete e meia para acompanhar aquele todo o processo da parada [antes de entrarem para as salas de aula, os alunos ficam em parada para conselhos básicos e entoação do hino nacional] até entrarem para as salas. Eles planificam as aulas, os três que vão dar aulas no mesmo dia de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, então, cada um planifica uma aula para essa ministração, cada um cumpre o seu horário, e os outros estão aí a acompanhar as aulas, preencher as grelhas de observação e são uma equipa. Agora, o supervisor, por ser único, não tem sido fácil, vai fazer aquele exercício de ir de sala em sala, não tem como ficar só numa.

**S5:** Pois, no nosso caso, para além do dia da realização do estágio, temos um outro dia depois de quinze dias, temos de nos encontrar todos para a apresentação do relatório de progresso. O que é que acontece nos dias de estágio? Eu fico lá a assistir as aulas que os alunos ministram, naturalmente, mas quando terminamos não há aquele espaço de conversa porque temos o espaço de quinze dias para conversarmos, eu faço aquelas anotações das dificuldades que eles apresentam ao ministrarem as aulas, e volvido um tempo, nos quinze dias, aí eles vêm apresentar o relatório de progresso eu faço observações das falhas que eu fui observando no dia em que ministraram as aulas...

**S1 (para o S5):** Vocês fazem o vosso estágio onde?

**S5:** Nós temos cinco escolas, temos a X, Y...

**S1:** Na X vão a que horas, vão às sextas-feiras?

**S5:** Não, não, não, vamos às terças e quartas-feiras, são dois dias na X e nós trabalhamos em... há uma diferença, nós trabalhamos em período oposto, nós só trabalhamos com aqueles alunos que têm problemas de leitura, interpretação e produção textual.

**S1 (para o S5):** Trabalham com eles à parte?

**S5:** Sim, tivemos um ano de experiência, em 2017, trabalhamos com o programa dos alunos [programa oficial] e os próprios alunos [estagiários] substituindo os professores [cooperantes], mas nos anos subsequentes trabalhamos à parte, só com os alunos que tinham dificuldades na prática da leitura, interpretação e produção textual. Ai tínhamos total liberdade para aplicarmos as nossas metodologias, mas sempre em articulação com o programa da classe.

**8. I: Bastante interessante ouvir várias experiências de realização do estágio na instituição. Gostaria agora de saber quais são os grandes problemas do estágio e como solucioná-los?**

**Riso geral...**

**S1:** O que temos de fazer aqui é uma espécie de análise SWOT. Há questões que não são da nossa capacidade controlá-las, há variáveis que não podemos controlar. Falando, por exemplo, da questão do número de professores, é necessário o governo recrutar, as pessoas estão ali; segundo, ter uma escola própria, nossa, anexa, de estágio e práticas, também é outro problema, isso vai além das nossas capacidades. Agora, tem outra situação também que tem a ver com a irresponsabilidade de alguns estudantes, nós também não temos como controlar esses cidadãos. Esses são alguns aspetos mesmos que podemos aqui refletir que é para a gente dar respostas... em condições normais, tu, professor de estágio tem de acompanhar no máximo dos máximos dez alunos, dez estudantes... seria até cinco, cinco, melhor. Cinco é um número que dá para acompanhar nas calmas, agora, como é que eu vou acompanhar cinquenta e três alunos? Se cinquenta e três alunos já está acima do próprio número de alunos das salas, que com a reforma são trinta e cinco e vai até quarenta e cinco? Você está a vir [para Escola de Aplicação] com uma turma extra... então, são situações, são problemas sérios que condicionam o sucesso... é por isso que os alunos dizem que não estamos a acompanhar, mas vamos acompanhar como? Enquanto não aumentar o número de professores para as práticas, nós não podemos resolver esse problema. Então, para mim, a maior parte dos problemas estão fora, estão além da nossa capacidade de... Já reclamei quantas vezes a falta de professores, mas o que me dizem? Não tem professor.

**S5:** O nosso problema prende-se mesmo com o número elevado de estudantes, o primeiro problema. O segundo problema é a ausência de formação, eu quero dizer que não tive nenhuma formação especializada em [supervisão de] estágio, às tantas confundo Prática com Estágio e não sei me alinhar, e estava à espera de uma mesa-redonda que estava para acontecer e não sei se aquilo havia acontecido...

**S4:** ... sim, não aconteceu!

**S1:** Aconteceu!

**S4:** Não, não aconteceu. Estávamos à espera.

**S1:** Talvez porque...

**I:** Mas não temos de nos preocupar com isso, depois disto, teremos uma formação.

**S1:** Isso, uma formação!

**S4:** Preciso mesmo de uma formação neste domínio, e também temos o problema de articulação da abordagem pedagógica predominante. Por exemplo, os alunos vêm de uma formação sobre didática de língua portuguesa que não se articula com o que nós estamos a fazer na prática.

**S2:** É preciso reforçar as aulas de didática geral, porque há aspetos que devem ser tratadas de forma mais aprofundada em didática e não acontece, depois o professor de Prática ou de Estágio tem de se aguentar. Então, perde-se muito tempo porque os estudantes desconhecem os métodos, os procedimentos...

**S5:** Nós, este ano, a meta era usarmos uma forma específica de tratamento metodológico em Matemática, mas os alunos desconheciam e nós tínhamos de ir buscar...

**S2:** Rever as competências dos alunos em didática geral. É preciso saber quais são as competências necessárias.

**S5:** Um outro problema é mesmo a participação dos professores das escolas parceira, Escolas de Aplicação. No dia da abertura, está tudo acertado, os professores participam, dão-nos um professor..., mas nos dias das atividades eles nunca aparecem.

**S2:** E também, uma outra dificuldade é o próprio professor [cooperante] que não tem domínio, isso dificulta ele poder também contribuir com alguma coisa ao estagiário.

**S1:** A má qualificação do professor cooperante complica muito. Os estudantes têm de assistir aula modelo e quem ministra a aula é o professor cooperante. É complicado.

**9. I: Essa última inquietação suscitou o seguinte questionamento: pensam ser importante fazer-se formação com os professores cooperantes aqui na instituição, logo no início do ano letivo, antes das atividades de estágio nas escolas?**

**S5:** Exatamente!

**S4:** É muito importante.

**S2:** Seria muito importante.

**S1:** O mais triste nisso é que muitos deles foram nossos estudantes...

**Um curto silêncio na sala!**

**S1:** Seria sim importante fazer cursos e nesses cursos tem de ter um módulo que falasse sobre orientação do estágio, a supervisão pedagógica na formação inicial, um tópico sobre isso, para eles também saberem como é que vão acompanhar esses estudantes.

**10.I: Olhando para a importância que apontam para a formação conjunta com os professores cooperantes, o que pensam de as atividades do estágio serem planificadas juntamente com as Escolas de Aplicação, antes do início do ano letivo?**

**S1:** Nós temos uma vantagem porque o ano letivo, o calendário académico, agora ajustou-se, é igual, tanto para o ensino primário quanto para o ensino superior. Antes era diferente, eles começavam em fevereiro e nós começávamos em março..., agora, planificarmos juntos o estágio acho que não é necessário.

**10.1. I: Não é?**

**S1:** Eles são autónomos e dependem do Ministério da Educação e nós temos de nos ajustar nas atividades deles.

**S4 (para o S1):** Para que isso funcione, nós é que temos de solicitar à escola [de aplicação] autorização para realizar o estágio. O pedido tem de ser antes do início do ano letivo, acho que assim funciona. Agora, se for ao longo do ano pode haver negação por causa das burocracias, então, tem de ser antes do início do ano letivo.

**S2:** Acho que... talvez não diria bem planejar, mas como a Coordenação de Práticas tem a planificação feita, realizar espécie de um seminário tanto para os estudantes que vão estagiar para saber qual é a postura deles, quais são as atividades que eles poderão desenvolver, e depois os próprios professores [cooperantes]. Quer dizer, haveria um seminário que é para cada um saber qual é a sua responsabilidade, acredito que eles estariam mais à vontade, os professores cooperantes, porque já falamos aqui que muitos têm dificuldades e, às vezes, furtam-se de estar lá porque sabem que têm dificuldade: “eu sou professor da escola e o aluno estagiário tem mais experiência do que eu” entre aspas. Então, seria bom fazer um seminário... é um seminário sobre os procedimentos, como vamos trabalhar, como vamos atuar. Eu até, normalmente faço isso com os professores... antes de entrarmos para a sala, uns dias antes vou já lá e converso: “professor, olha vamos começar, vamos fazer estágio... gostaria de saber qual é a aula que o professor quer que assistamos para o professor se sentir confortável, estão selecionados X alunos para a tua turma, é possível, não é...”, tendo esse diálogo, essa interação, acho que o professor estaria muito mais à vontade de poder cooperar connosco.

### **11.1: O que pensam da construção de um guião orientador de estágios da instituição?**

**S1:** Nós temos um projeto que é para criar um guião de orientação do estágio, temos um projeto, já desde o princípio do ano passado que reunimos e verificamos essa necessidade de criarmos um guião para a orientação do estágio, porque há professores que não sabem sobre Práticas...

**S2:** É muito importante! Isso, apesar de termos aqui cinco cursos, esta é uma escola de formação de professores, independentemente de como vai ser o professor de língua portuguesa, de história, de matemática, educação primária..., mas é formação de professores, então, com um guião orientador, acredito que ajudaria muito a orientar todos os professores de Estágio e de Práticas Pedagógicas.

**S1:** Tínhamos muita, temos muitas dificuldades e precisamos uniformizar muita coisa. Cada um fazia de forma isolada e tal...

**S5:** Um material desses é, de facto, imprescindível, porque vai permitir resolver muitos problemas, um deles, essencialmente, é o problema da terminologia. A nível do estágio há uma terminologia especializada que se conhece muito bem, mas nós estávamos aqui a chamar, eu estava aqui a chamar guião de observação quando na verdade é grelha de observação. E se tivermos um manual aqui na instituição já conseguiremos nos guiar do ponto de vista da terminologia técnica desta área e os alunos também vão adquirir esta terminologia e vão utilizá-la na vida prática lá fora. Temos, por exemplo, a questão dos métodos, há quem diz que chuva de ideias é um método, quando na verdade não se poderia

considerar um método, é apenas uma estratégia. Um grupo de estudantes usa a chuva de ideias como um método e outro usa como estratégia...

**S1:** A questão é que método e estratégia são a mesma coisa.

**S5:** *Oh!!!*

**S1:** Vai encontrar planos de aula escritos “método ou estratégia”.

**S2:** Agora, chuva de ideias é uma técnica e não um método, porque auxilia..., pode auxiliar... nós usamos chuva de ideias e posso usar um método que essa chuva de ideias vai servir de suporte...

**S5:** *Ahm!!!*

**S1:** A questão é que, quando se fala de métodos de ensino, um método pode servir de técnica do outro...

**S2 (para o S1):** Pois!

**S5:** Estamos a perceber? Só essa pequena discussão já é um motivo para termos alguma coisa uniformizada, um manual.

**S1:** Não, mas um manual é muito importante porque os linguistas e os matemáticos dominam muito mais a questão técnica para o asseguramento da área em si, mas já nós, que estamos ligados às metodologias de ensino e esses elementos todos, facilita-nos no contexto de organização do próprio expediente em si para facilitar que todos falemos a mesma linguagem.

### **12.I: Na vossa opinião, os estágios têm potencializado o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes?**

**S1:** Bem, o maior testemunho seria de quem viveu, como vocês, no caso. Nós [enquanto estudantes] fizemos estágio no ISCED e sentimo-nos potencializados.

**S5:** Eu queria responder com base num estudo que nós desenvolvemos. Nós usamos a extensão universitária como princípio predominante para desenvolver os alunos do ponto de vista pessoal e profissional e também humanístico, a questão da dimensão de valores. Então, nós fizemos um levantamento através do inquérito por questionário sobre o impacto do projeto X, do ponto de vista da realização do estágio, o que o projeto X teve na vida dos estudantes que passaram por ele, aí tivemos informações como: os estudantes que fizeram estágio ao aplicaram um curso de nivelamento numa Escola de Aplicação, foram chamados a trabalhar lá. Temos o caso da estudante Y que fez o estágio na

escola Z, a escola gostou do trabalho que ela desenvolveu e solicitou-lhe para dar aulas, por sinal para dar formação aos professores de língua portuguesa e convidaram-na para trabalhar lá na instituição, e é professora de lá. Tivemos também o caso da estudante K, que foi fazer o estágio e foi chamada para trabalhar lá. São muitos exemplos.

**S4:** Nós temos exemplo de muitos estudantes que estão bem profissionalmente em várias instituições.

**S2:** Apesar de nós termos muitas dificuldades, mas é possível perceber que os alunos se desenvolvem pessoal e profissionalmente.

**S1:** A outra coisa que nos deixa felizes é que nós no princípio fazemos avaliação diagnóstica e o professor sabe mesmo quando o estudante sabe ou não sabe e durante o processo você vê o progresso, o que ele fazia mal, agora faz melhor, então, nota-se. Cheguei a ter um grupo de dez estudantes com muitas dificuldades e eu pensei, inclusive, que estavam a testar as minhas competências, mas falei com eles e percebi que tinham mesmo muitas dificuldades e fui dando tarefas específicas e eles melhoraram significativamente. Apesar das dificuldades que temos, alguma coisa temos feito que têm dado benefícios.

**I: Muito obrigado pelo vosso tempo e pela rica partilha.**

## **Anexo 14 – Diário de sessão**

O encontro com os supervisores de Prática Pedagógica e de Estágio foi marcado para as 09h30, do dia sete de abril do ano de 2021, numa das salas da instituição. Nessa sala, até às 9h35 faziam-se presente o investigador e dois supervisores. Às 9h50 estavam cinco supervisores na sala. A leitura passível de ser feita no momento foi de entusiasmo e ao mesmo tempo de curiosidade sobre o que esperar do encontro. Senti uma grande responsabilidade em estar diante dos meus colegas mais velhos que vieram partilhar as suas experiências e escutar os seus pares, num ambiente organizado por mim para tratar de um assunto delicado que quase ninguém quer falar, pois, cada um tem a ideia de que faz muito bem o seu trabalho.

Apesar de ser o mais novo em idade e tempo de serviço, a minha confiança esteve sempre em alta, pois no contexto de estudo ainda existem algumas hierarquias que são notáveis, mesmo entre pares. É uma espécie de síndrome da mais velhice e de experiência que mergulha os pares numa relação de poder entre os mais velhos e mais antigos na profissão e os mais novos em idade e antiguidade na profissão.

Depois de todos se terem acomodado, a partilha começou com a apresentação dos objetivos do encontro e, de seguida, apresentou-se em linhas gerais a perceção dos estagiários sobre a experiência no estágio e sobre os próprios supervisores no que diz respeito às práticas de supervisão no contexto da Prática Pedagógica e Estágio. De seguida, fiquei em silêncio para ver qual seria a reação dos supervisores. Alguns dos presentes ficaram admirados pelas inquietações dos estagiários, tendo um deles referido que não pensava que, para os estagiários, as atividades do estágio fossem demasiado rotineiras, sem grandes mudanças, e que se baseava, fundamentalmente, na ministração e observação de aulas dos pares. Um dos supervisores reconheceu que, infelizmente, a realidade atual evidencia que o importante na observação de aula tem sido anotar os pontos positivos e negativos dos estagiários que ministram a aula, em detrimento de perceber as razões dos acertos e falhas e trabalhar sobre os mesmos.

Depois da reflexão inicial sobre o estado da supervisão na instituição, discutimos sobre as finalidades atuais da supervisão, com base nas perceções dos estagiários e dos próprios supervisores, tendo como suporte o livro *Supervisão e avaliação do desempenho docente*, de Vieira e Moreira (2011). Durante a discussão foi perceptível que os inputs partilhados sobre as dimensões da supervisão eram novidade para a maioria dos supervisores que começaram a refletir sobre as suas práticas supervisivas. Por exemplo, um dos supervisores disse afinal não ser normal deixar os estagiários sem acompanhamento, algo que tem sido comum, por um lado também, fruto de existir elevado número de estagiários por supervisor.

Sobre isso, um supervisor lamentou o facto de existirem poucos professores que se predispõe a supervisionar o estágio, uma ação que poderia diminuir a carência atual. Porém, a resposta ao lamento não tardou surgir de um outro supervisor que referiu que muitos dos professores preferem não arriscar na supervisão de estágio por ausência de formação específica em supervisão pedagógica. Entretanto, outros supervisores revelaram que, embora não tenham qualquer formação na área de supervisão pedagógica, gostam de supervisionar o estágio para passar a sua experiência didática aos futuros professores.

Por conta do que foi partilhado, houve concordância entre todos sobre a importância de se realizarem discussões regulares sobre as práticas de supervisão do estágio na instituição, refletindo sobre as diferentes dimensões da supervisão pedagógica. Assim, a programação das sessões de partilha de experiências e inputs sobre a supervisão pedagógica foram consideradas pertinentes.