

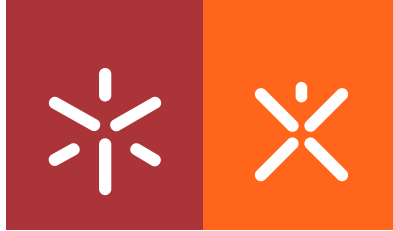


Fernando Rogério Manuel Ngio

**Potencialidades da formação para a
cocriação de um Guia de Ação para o
Estágio Pedagógico: um estudo com
professores acompanhantes de Escolas
de Magistério em Malanje, Angola**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fernando Rogério Manuel Ngio

**Potencialidades da formação para a
cocriação de um Guia de Ação para o
Estágio Pedagógico: um estudo com
professores acompanhantes de Escolas
de Magistério em Malanje, 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-Sem Derivações CC BY-ND

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

AGRADECIMENTOS

Dadas as circunstâncias e sacrifícios motivado pelas palavras de encorajamento de familiares, amigos e outros, resta-me expressar euforicamente pelo poder da escrita os meus sentimentos de gratidão eterna.

Primeiramente, a Deus pela vida e saúde.

Aos meus pais, Rogério Fernando Ngio e Amélia Victor João Manuel Ngio.

Aos meus irmãos, o Victor, a Madalena, a Maria, o Ribeiro, a Manuela, a Sandra e a Gisela.

À minha esposa e filhos, Maria Manuel Coimbra, Ariane Ngio, Magda Ngio e Fernando Junior Ngio, que se viram frequentemente privados da minha presença e companhia.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Teresa Machado Vilaça cuja simpatia, carisma, dedicação e orientações provenientes de uma inteligência e visão científica digna de respeito, permitiram garantir a elaboração e desenvolvimento desta investigação.

Às diretoras da escola onde trabalho, irmã Clementina Chilombo e a irmã Teresa Guinha, que sempre me apoiaram em todo meu percurso académico.

A todos os participantes da investigação.

Agradeço, também, aos meus amigos e colegas de curso, Abel Vidente, Xavier Mafuassa, Ageu Serrote, Maria Muila, Agostinho Quituxe e ao Delfino Bupas por todo apoio prestado.

Ao Governo de Angola, particularmente, ao Ministério do Ensino Superior de Angola em parceria com o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo – INAGBE, por terem financiamento este doutoramento por intermédio do programa Bolsa de Mérito.

A todos muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

RESUMO

POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO PARA A COCRIAÇÃO DE UM GUIA DE AÇÃO PARA O ESTÁGIO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO COM PROFESSORES ACOMPANHANTES DE ESCOLAS DE MAGISTÉRIO EM MALANJE, ANGOLA

É cada vez mais evidente que muitos professores acompanhantes do estágio pedagógico nas Escolas de Magistério em Angola encontram enormes dificuldades em supervisionar o estágio pedagógico, por falta de formação em supervisão pedagógica. Deste modo, este estudo visa analisar quais são as potencialidades de uma ação de formação em supervisão pedagógica baseada no contexto, para a cocriação pelos professores coordenadores e professores acompanhantes de Escolas de Magistério de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico. A investigação-ação iniciou com uma análise documental da legislação nacional do Ministério de Educação de Angola e dos documentos estruturantes dos Gabinetes Provinciais de Educação e do estágio pedagógico das Escolas de Formação de Professores. Com base nesses resultados realizou-se uma entrevista a um representante do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação de Malanje, a professores coordenadores de estágios pedagógicos das escolas de Magistério em Malanje (n=3), professores acompanhantes de estágio (PA) (n=13), e professores tutores (PT) (n=15) das escolas de aplicação. Nesta fase, foi ainda aplicado um questionário a uma amostra aleatória de estagiários de três Magistérios de Malanje (n=120). Com base nestes resultados implementou-se uma ação de formação para cocriar um Guia de Ação Para o Estágio, que envolveu os PA (n=13) que participaram no estudo dois e três coordenadores de estágios pedagógicos. Os dados foram recolhidos através da observação participante com elaboração de diários de bordo e uma entrevista de grupo focal aos formandos. Os resultados mostraram que a supervisão do estágio pedagógico nestes Magistérios enfrenta algumas dificuldades e desafios relacionados com a falta de formação em supervisão pedagógica dos professores coordenadores e PA; a seleção aleatória de professores para a supervisão de estágio; o elevado número de estagiários por PA; falta de acompanhamento regular do estagiário; ausência de colaboração entre os PA e PT. A ação de formação em supervisão pedagógica teve resultados positivos na elaboração de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico mais em consonância com as teorias atuais. Estes resultados terão implicações na melhoria das práticas de supervisão dos estágios e poderão inspirar as políticas locais e nacionais relacionadas.

Palavras-chave: Angola; Estágios Pedagógicos; Formação Contínua; Professores Acompanhantes de Estágio; Supervisão Pedagógica

ABSTRACT

TRAINING POTENTIALITIES FOR THE CO-CREATION OF AN ACTION GUIDE FOR THE PEDAGOGICAL INTERNSHIP: A STUDY WITH ACCOMPANYING TEACHERS FROM TEACHING SCHOOLS IN MALANJE, ANGOLA

It is increasingly evident that many teachers accompanying the pedagogical internship in Teaching Schools in Angola encounter enormous difficulties in supervising the pedagogical internship, due to a lack of training in pedagogical supervision. Therefore, this study aims to analyze the potential of a training action in pedagogical supervision based on the context, for the co-creation by coordinating teachers and accompanying teachers of Teaching Schools of an Action Guide for the Pedagogical Internship. The action research began with a documentary analysis of the national legislation of the Angolan Ministry of Education and the structuring documents of the Provincial Education Offices and the pedagogical internship of the Teacher Training Schools. Based on these results, an interview was carried out with a representative of the Department of Inspection and Supervision of the Provincial Education Office of Malanje, teachers coordinating pedagogical internships at teaching schools in Malanje (n=3), internship accompanying teachers (PA) (n=13), and tutor teachers (PT) (n=15) from the application schools. At this stage, a questionnaire was also applied to a random sample of interns from three teaching schools in Malanje (n=120). Based on these results, a training action was implemented to co-create an Internship Action Guide, which involved the PAs (n=13) who participated in the study, two and three pedagogical internship coordinators. Data were collected through participant observation with the creation of logbooks and a focus group interview with trainees. The results showed that the supervision of the pedagogical internship in these Teaching Departments faces some difficulties and challenges related to the lack of training in pedagogical supervision of coordinating teachers and PAs; the random selection of teachers for internship supervision; the high number of interns per PA; lack of regular monitoring of the intern; lack of collaboration between the PA and PT. The training action in pedagogical supervision had positive results in the development of an Action Guide for the Pedagogical Internship more in line with current theories. These results will have implications for improving internship supervision practices and could inspire related local and national policies.

Keywords: Angola; Pedagogical Internships; Continuous formation; Internship Accompanying Teachers; Pedagogical Supervision

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiii
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	1
1.1. Introdução	1
1.2. Contextualização geral da investigação	1
1.2.1.Perspetiva evolutiva da supervisão pedagógica na formação inicial de professores.....	1
1.2.2. Prática pedagógica e estágios pedagógicos em Escolas de Magistério em Angola.4	
1.2.3. A cocriação como estratégia de inovação das práticas	8
1.3. Objetivos de investigação	9
1.4. Importância da investigação	10
1.5. Limitações da investigação	11
1.6. Plano geral da tese.....	13
CAPÍTULO II. REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1. Introdução	14
2.2. Desafios atuais em supervisão pedagógica	14
2.2.1. Modelos de supervisão pedagógica	14
2.2.2. Estratégias de supervisão pedagógica	22
2.2.3. O papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento recíproco	36
2.3.Supervisão pedagógica na formação inicial do professor e desenvolvimento profissional.....	42
2.3.1. Modelos de formação inicial de professores	42
2.3.2. Desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário	52
2.3.3. O estágio pedagógico e o desenvolvimento da reflexão profissional	60

CAPÍTULO III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	73
3.1. Introdução	73
3.2. Fundamentação metodológica	73
3.3. Desenho geral da investigação	75
3.4. Desenho geral da ação de formação contínua para supervisores	78
3.5. Participantes	85
3.6. Métodos e técnicas de recolha de dados	89
3.7. Tratamento de dados	95
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
4.1. Introdução	98
4.2. Modelos de supervisão e competências formativas dos supervisores nas normas legais	98
4.3. Conceções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico nas Escolas de Magistério em Malanje	101
4.3.1. Conceções e perceções dos estagiários sobre as práticas no estágio	101
4.3.2. Conceções e perceções dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico	118
4.4. Potencialidades da formação em supervisão pedagógica para a criação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico	138
CAPÍTULO V. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO	147
5.1. Introdução	147
5.2. Conclusões do estudo	147
5.3. Implicações do estudo	155
5.4. Sugestões para estudos futuros	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	165
Anexo 1. Pedido de Autorização à Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas	165
Anexo 2. Parecer da Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas	170
Anexo 3. Pedido de autorização para realização da investigação enviado as escolas de Magistério e de aplicação de Malanje	171
Anexo 4. Declaração de consentimento informado: Representante do Departamento de Inspeção e Supervisão, professores coordenadores e acompanhantes das escolas de Magistério de Malanje e professores tutores das escolas de aplicação	172

Anexo 5. Declaração de consentimento informado: Estudantes estagiários das escolas de Magistério de Malanje.....	174
Anexo 6. Grelha de análise documental	176
Anexo 7. Ficha orientadora para promover a mudança na observação de aulas do estagiário.....	177
Anexo 8. Guião de entrevista	179
Anexo 9. Questionário aplicado aos estagiários	181
Anexo 10. Guião de entrevista para o grupo focal.....	184
Anexo 11. Exemplos de categorização das respostas das entrevistas.....	186
Departamento de Inspeção e Supervisão, professores Acompanhantes e tutores.....	186
Anexo 12. Transcrição das entrevistas de grupo focal.....	191
Anexo 13. Diários de bordo	194
Anexo 14. Proposta de Guião de Ação para Orientação de Estágio Pedagógico Supervisionado nas Escolas de Magistério de Malanje, Angola.....	203
14.1. Proposta de guião de pré-observação de aulas.....	213
14.2. Proposta de Guião de Pós-observação.....	232
14.3. Proposta de grelha de observação de aulas.....	233
14.4. Proposta de Ficha de Avaliação do Estagiário (Ensino Primário).....	235
14.5. Proposta de Ficha de Avaliação do Estagiário (I Ciclo do Ensino Secundário).....	237
14.6. Proposta para a elaboração do relatório reflexivo de estágio	239
14.7. Proposta de critério de avaliação de relatório reflexivo de estágio.....	240
14.8. Proposta de relatório do júri após avaliação do relatório reflexivo de estágio.....	241
14.9. Proposta para a elaboração do diário reflexivo de estágio	242
14.10. Proposta para a elaboração de portfólio reflexivo de estágio	243

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

C – Coordenador

CEICSH – Conselho de Ética de Investigação em Ciências Sociais e Humanas

CPC - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

EFP – Escola de Formação de Professores

EMP – Escola de Magistério Primário

GPE – Gabinete Provincial de Educação

IA – Investigação Ação

INAGBE – Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo

INIDE, 2020, Plano Mestre de Formação de Professores-PMFP

LBSEE – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

MED – Ministério da Educação

NEE- Necessidade Educativa Especial

PA – Professor Acompanhante

PC – Professor Coordenador

PMFP - Plano Mestre de Formação de Professores

PT – Professor Tutor

RDPIS – Representante do Departamento de Inspeção e Supervisão

UA - União Africana

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Supervisão e colaboração.....	41
Figura 2. Modelo implícito de desenvolvimento profissional do professor.....	59
Figura 3. Modelo de mudanças dos professores.....	59
Figura 4. Modelo Inter-Relacional de Desenvolvimento Profissional	60
Figura 5. Contextualização da supervisão pedagógica na formação inicial de professor no Ensino Secundário Pedagógico.....	99
Figura 6. Características do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico.....	100
Figura 7. Categorização das respostas dadas nas folhas de post-it sobre os modelos de supervisão que utilizam.....	196
Figura 8. Categorização das respostas dadas nas folhas de post-it sobre as vantagens e desvantagens dos modelos escolhidos	196

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Síntese dos modelos de supervisão pedagógica	21
Quadro 2. Quadro síntese das estratégias específicas de supervisão pedagógica	35
Quadro 3. Quadro síntese sobre papéis e funções do professor supervisor e tutor no âmbito da supervisão de estágio.....	52
Quadro 4. Fases da investigação, objetivos e instrumentos de recolha de dados	76
Quadro 5. Competências a adquirir, desenvolver e aperfeiçoar na formação	81
Quadro 6. Módulos ministrados na formação	82
Quadro 7. Estrutura do guião de entrevista a representante do departamento de inspeção e supervisão, coordenadores, professores acompanhantes e tutores	91
Quadro 8. Estrutura do questionário para estagiários.....	93
Quadro 9. Como deverão ser as funções do coordenador de estágio e do professor acompanhante após a ação de formação em supervisão pedagógica	145
Quadro 10 – Preparação das atividades de estágio Profissional Supervisionado	203
Quadro 11 – Preparação das atividades de estágio (Continuação)	204
Quadro 12 - Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio Pedagógico ..	205
Quadro 13. Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante e responsabilidades do estagiário	206
Quadro 14. Sugestões de horas para seminários de supervisão	208
Quadro 15. Dimensões específicas a alcançar com o estágio	208

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos estagiários.....	87
Tabela 2. Instituições de formação dos estagiários	87
Tabela 3. Caracterização pessoal dos responsáveis e supervisores pela formação inicial de professores.....	87
Tabela 4. Caracterização acadêmica e experiência profissional dos responsáveis e supervisores.	88
Tabela 5. Número de aulas lecionadas pelo estagiário e assistidas pelo professor acompanhante e pelo professor tutor	102
Tabela 6. Processo supervisivo com o professor acompanhante ou o professor tutor antes da leção.....	102
Tabela 7. O que costuma fazer durante a observação das aulas os outros estagiários, o professor acompanhante e o professor tutor.....	104
Tabela 8. Métodos ou técnicas utilizadas durante a observação de aulas	105
Tabela 9. Frequência de visita do professor acompanhante a escola de aplicação.....	106
Tabela 10. Frequência com que ocorrerem as reuniões pós-observação de aulas com o professor acompanhante e professor tutor.....	106
Tabela 11. O que faz nas reuniões pós-observação com o professor acompanhante e professor tutor.....	107
Tabela 12. Atividades realizadas pelo estagiário além da leção.....	108
Tabela 13. Medida em que os professores acompanhantes respondem positivamente às necessidades dos estagiários	109
Tabela 14. Principais dificuldades que os estagiários enfrentam no estágio.....	110
Tabela 15. Opinião dos estagiários sobre a importância do estágio na sua formação como futuro professor.....	110
Tabela 16. Concepções sobre a seleção do professor acompanhante com base na sua formação.	111
Tabela 17. Concepções sobre a existência de um guia de ação para o estágio pedagógico	112
Tabela 18. Informações complementares consideradas relevantes pelos estagiários	113
Tabela 19. Percepção sobre o estágio pedagógico.....	118
Tabela 20. Funções que estão atribuídas ao professor acompanhante e professor tutor	120
Tabela 21. Tipo de colaboração com o professor tutor na escola de aplicação	120
Tabela 22. Rege-se por um guia de ação para o estágio pedagógico	121
Tabela 23. Importância que atribuem ao guia de ação para o estágio pedagógico.....	121

Tabela 24. Como tem sido feito a seleção de professores acompanhantes e tutores para a supervisão de estágio	122
Tabela 25. Como deveria ser feita a seleção de professores acompanhantes e tutores para a supervisão de estágio	122
Tabela 26. Competências essenciais para o professor acompanhante e professor tutor	123
Tabela 27. Importância do professor acompanhante e do professor tutor na formação do estagiário.....	124
Tabela 28.Tarefas que professor acompanhante e do professor tutor tem desenvolvido com os estagiários além da observação de aulas	125
Tabela 29. Percepção sobre a medida em que respondem positivamente às necessidades dos estagiários.....	126
Tabela 30. Fatores que têm facilitado o processo de supervisão de estágio pedagógico	127
Tabela 31. Principais dificuldade e desafios que tem enfrentado no processo de acompanhamento e supervisão de estágio	128
Tabela 32. Importância das práticas pedagógicas e do estágio na formação do futuro professor.	129
Tabela 33. Aspetos que deviam ser a alterados no futuro para melhorar o estágio pedagógico na generalidade das escolas de Magistério	129
Tabela 34. Aspetos que deviam ser melhorados na supervisão de estágio na formação inicial de professores	130
Tabela 35. Informações complementares consideradas relevantes pelos responsáveis do estágio pedagógico.....	131
Tabela 36. Seleção atual de professores para o acompanhamento de estágio.....	139
Tabela 37. Distribuição atual de professores para o acompanhamento de estágio.....	140
Tabela 38. Forma atual de observação de aulas.....	141
Tabela 39. Acompanhamento do estagiário nas escolas de aplicação	142
Tabela 40. Estratégias/instrumentos atuais de observação.....	143

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Introdução

O presente capítulo faz uma contextualização geral da investigação, descrevendo a perspetiva evolutiva da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, a prática pedagógica e estágios pedagógicos em escolas de Magistério em Malanje, Angola e a cocriação como estratégia de inovação das práticas. Em seguida, apresenta os objetivos da investigação, a importância da investigação e as suas limitações. Para terminar, apresenta o plano geral da tese.

1.2. Contextualização geral da investigação

1.2.1. Perspetiva evolutiva da supervisão pedagógica na formação inicial de professores

A educação e formação sempre constituíram uma preocupação para as sociedades. Por intermédio dela os governos têm procurado potencializar os cidadãos de forma cultural, intelectual e, igualmente, garantir o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos e da sociedade em si. Neste âmbito, o Governo de Angola tem procurado acompanhar estas dinâmicas por intermédio da implementação de reformas no Sistema de Educação e Ensino do país (Lei nº13/01, Lei nº17/16, Lei nº32/20, Decretos presidenciais nº273/20-205/18, INIDE, 2020, Plano Mestre de Formação de Professores-PMFP, 2008) com o propósito de responder positivamente aos anseios da formação dos cidadãos e às necessidades do país, sem deixar de referir as exigências atuais impostas pela sociedade moderna.

Entretanto, apesar dos esforços e investimentos notórios que se têm vindo a fazer neste setor, e da crescente valorização da supervisão da prática pedagógica na formação de professores e do desenvolvimento do sistema de ensino, assim como, do trabalho colaborativo na esfera da docência (Alarcão & Tavares, 1978, 2003; Roldão, 2008, 2009; Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2009), no contexto angolano esta realidade ainda está aquém das expectativas, face aquilo que é a real importância da supervisão pedagógica e do trabalho

desempenhado pelos supervisores pedagógicos na formação de professores, quer na formação inicial e contínua, quer no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, a formação inicial representa uma das primeiras etapas formativas para o exercício da atividade docente, que deverá estar dependente de um longo e contínuo processo de formação para o exercício pleno da profissão. Defende-se neste estudo que a prática de supervisão pedagógica é de capital importância antes e durante o decorrer de todo este processo de melhoria e aquisição de novas subtilezas, competências e saber-fazer.

A formação inicial determina grande parte das aquisições das competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos experienciam o primeiro contato com o ensino já como professores (na prática pedagógica-estágio) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011).

Nesta conformidade, em Angola para exercer as funções de supervisor de práticas de ensino, isto é, nos estágios pedagógicos nas escolas de aplicação, durante a formação inicial do professor no Ensino Geral, são selecionados profissionais com perfis minimalistas, restritos ao nível da escolaridade, experiência profissional e/ou experiência no exercício dessas funções (Monteiro & Vieira, 2017). Porém, nem sempre esta seleção minimalista denominada por Monteiro e Vieira (2017) é tida em conta pela escassez de professores que atendam a este perfil. Muitas vezes, as escolas de Magistério veem-se obrigadas a escolher professores para o exercício de supervisão de práticas de estágio (professores acompanhantes-PA) de forma aleatória, por causa da necessidade de profissionais para o exercício da referida atividade, o que de certo modo, pode(rá) comprometer o desenvolvimento sólido das aprendizagens práticas do futuro professor, reconhecendo que a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por aglutinação de saberes (académico, prático e transversal), pelo que a presença do supervisor enquanto formador diante do formando é justificada pela necessidade de promover a interpretação da dialética que se estabelece entre os saberes, durante a análise e reflexão que o referido processo impõe (Pereira & Fraga, 2017).

Reconhece-se o papel fundamental que a supervisão pedagógica representa nos dias de hoje na formação de professores, pelo facto dela assumir as funções de dinamização, acompanhamento e desenvolvimento, não se limitando à formação inicial de professores, mas à formação de toda a comunidade, isto é, de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa (Alarcão, 2009), por intermédio da monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão

e de experimentação (Vieira, 1993). Por esta razão, tornar-se necessária a prática do processo de supervisão pedagógica em toda atividade que tem lugar na escola, pois acredita-se que o desenvolvimento profissional docente e a qualidade de ensino estejam estreitamente ligadas a atividade de supervisão pedagógica.

Neste sentido, invoca-se a necessidade de uma supervisão colaborativa (Alarcão & Canha, 2013), que para se implementar exige ultrapassar alguns obstáculos subjacentes ao referido processo. Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2020) destacam que um destes obstáculos é o facto da supervisão pedagógica ser utilizada apenas na formação inicial, na preparação de futuros professores, ou quando surgem problemas ligados às práticas letivas, recorrendo à observação de aulas. A falta de tempo, a incompatibilidade de horários para fazer a observação de aulas e o trabalho excessivo nas escolas são também argumentos que têm limitado igualmente o reconhecimento das potencialidades da supervisão pedagógica na melhoria do trabalho nas escolas.

No contexto angolano, este último é tido como o mais recorrente. O professor acompanhante (PA) é um supervisor que no exercício das suas atividades debate-se muitas vezes com estas e outras situações: o número excessivo de alunos estagiário com os quais deverá trabalhar, a incompatibilidade dos horários, o cumprimento dos tempos letivos, etc.. Todavia, reconhece-se um certo esforço neste âmbito por parte das entidades de direito e das escolas de Magistério para o cumprimento dos objetivos da formação dos futuros professores, no sentido de atender aos perfis de saída dos mesmos.

A supervisão pedagógica enquanto um processo de colaboração potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação (Alarcão & Canha, 2013), encarada numa perspetiva reflexiva e dialógica (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013; Mesquita & Roldão, 2017) e como meio de reaprendizagem (Valério, 2022), apresenta-se como uma das estratégias de revitalização contínua das experiências e vivências potencializadoras de boas práticas de ensino e de desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, a prática de supervisão pedagógica proficiente em Angola ainda constitui um sonho (Monteiro & Vieira, 2017). Aliado a isto, destaca-se a falta de autonomia da supervisão pedagógica no Sistema Educativo e o desconhecimento dos papéis e competências do supervisor, como temos vindo a destacar neste trabalho por falta de formações (formação específica) ligadas à prática de supervisão. Por outro lado, a incapacidade para supervisionar regularmente e manter registos, assim como, para poder seguir os ciclos da supervisão pedagógica (Alarcão & Tavares,

2003), constituem fatores condicionantes para a eficácia da supervisão pedagógica nas escolas e para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

1.2.2. Prática pedagógica e estágios pedagógicos em Escolas de Magistério em Angola

Cada vez mais é incontestável a necessidade de se apostar numa aprendizagem eficiente e de qualidade para o desenvolvimento integral dos indivíduos e das sociedades. Com isso, é impreterível a necessidade de se proporcionar uma formação de qualidade aos que de forma direta fazem com que essa pretensão seja uma realidade. Para o efeito, uma das questões do ponto de vista da formação de quem deverá estar na linha de frente (professores), seja no âmbito da formação inicial ou contínua, passa necessariamente por trazer ao de cima a questão da supervisão pedagógica, colocando-a deste modo, como uma das condições de um professor que queira aprofundar e melhorar as suas competências profissionais e pessoais, isto é, considerar a supervisão pedagógica nas suas mais variadas e diversas vertentes (Castro, 2011).

Nestes moldes, o desenvolvimento profissional do professor apresenta-se como algo que de certa forma se identifica em um ato contínuo, que se desenrola no decorrer da vida, e que sofre múltiplas influências. Uma destas influências pode estar associada à supervisão pedagógica enquanto um dos processos de grande importância na formação e desenvolvimento profissional do professor e, igualmente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No Sistema Educativo angolano, isto é, no Ensino Secundário pedagógico (escolas de Magistério), a nível da formação inicial, as conceções e perceções sobre as práticas de supervisão pedagógica giram em torno das práticas pedagógicas vinculadas aos estágios pedagógicos, realizados de forma ininterrupta no último ano de formação, que compreende a terceira etapa da formação (formação profissional) (LBSEE, Lei nº17/16; INIDE & MED, 2019).

Do ponto de vista da estrutura curricular compreende dois planos de estudo que visam responder à formação de professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário. Cada plano está dividido em três áreas de formação. Uma área assegura a formação geral, que contempla essencialmente as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo da Educação pré-escolar e do Ensino Primário, igualmente, disciplinas que proporcionam ao professor uma cultura mais ampla, servindo, ainda, de suporte àquelas áreas de conhecimento. Outra área assegura a formação específica, que integra as Ciências da Educação essenciais para o exercício da profissão docente. A última área garante a formação profissional que visa proporcionar ao futuro professor

espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas restantes disciplinas e aproximar-se da realidade da criança, da escola, dos processos de ensino-aprendizagem e da comunidade envolvente (INIDE & MED, 2019).

Assim, o estágio pedagógico é realizado na última fase da formação (formação profissional) em que o futuro professor deverá ser capaz de aplicar todos os conhecimentos assimilados nas fases anteriores. Para o efeito, o mesmo é realizado numa escola de ensino primário (escola de aplicação), sob orientação e supervisão do professor de práticas pedagógicas, tido como o supervisor pedagógico, apesar de faltar a este professor, do ponto de vista conceptual, as qualidades e competências formativas para que seja considerado como tal.

As práticas pedagógicas desenvolvem-se em três fases distintas (INIDE & MED, 2019). A primeira, consiste na observação numa escola de Ensino Primário, incluindo aulas, recreio e modo de funcionamento da escola, visando possibilitar os primeiros contactos com a realidade educativa. A segunda fase, é a de colaboração ou de responsabilização parcial do estagiário com o professor da turma. Nesta fase, os alunos entram em contacto com os horários, os programas e os manuais, como preparação, sob orientação dos professores das referidas áreas, para colaborarem com o professor dos alunos na realização das aulas. Por fim, a terceira fase é a fase de plena responsabilização, onde os formandos trabalham com uma turma da educação pré-escolar ou do ensino primário, conforme o caso. Nesta fase, os estagiários recebem visitas sistemáticas de controlo do professor da escola anexa, do responsável pela Prática Pedagógica e do professor especialista em Metodologia Integrada do Pré-Escolar e do Ensino Primário e, excecionalmente, dos professores das metodologias específicas, sempre que se achar necessário. Os seminários pedagógicos estão ligados à Prática Pedagógica e servirão para preparar as aulas práticas e refletir sobre elas.

Deste modo, compete aos professores de práticas pedagógicas enquanto supervisores pedagógicos o desempenho das seguintes funções (INIDE, 2009):

1. Colaborar com o professor tutor na programação das Práticas Pedagógicas;
2. Estruturar, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos formandos;
3. Acompanhar as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de: planificação; observação das aulas; avaliação-reflexão;
4. Fomentar a elaboração e concretização de projetos educativos sobre a Prática numa perspectiva de investigação-ação;

5. Avaliar os formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, e proceder a análise do desempenho das atividades educativas dos mesmos, numa perspetiva de formação contínua, e promover reuniões de avaliação com os professores tutores e os formandos.

Este por sua vez, trabalha em parceria com o professor tutor (PT) que desempenha as seguintes funções:

1. Colabora na preparação, execução e avaliação das atividades de Práticas Pedagógicas e Estágios, contribuindo para uma correta articulação pedagógica e administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço;
2. Participam nas reuniões de programação de atividades das práticas e estágios, segundo a calendarização;
3. Facultam aos formandos o conhecimento das suas turmas e a observação/análise de aulas;
4. Permitem que os formandos em prática colaborem, intervenham nas aulas, nos termos previamente definidos;
5. Observam e refletem sobre as aulas e outras atividades realizadas pelos formandos nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios;
6. Facultam aos formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspetos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente;
7. Participam no processo da avaliação dos estudantes: procedendo à análise do desempenho das atividades educativas do formando; preenchendo grelhas de observação sobre as atividades realizadas pelo estudante numa perspetiva de avaliação contínua; fazendo proposta de classificação final das atividades desenvolvidas pelos formandos.

Por fim, compete aos formandos o seguinte:

1. Analisam a legislação vigente, nomeadamente a lei de bases do sistema educativo e outros documentos regulamentadores do sistema educativo;
2. Analisam o programa de Prática Pedagógica;
3. Analisam os programas em vigor no ensino primário;
4. Desempenham progressivamente a atividade educativa sob orientação dos docentes da instituição da área de prática e dos docentes tutores: caracterizando a instituição e o

respetivo quadro orgânico; caracterizando o grupo de alunos numa perspectiva socioeducativa; entendendo e integrando-se nos projetos educativos do professor tutor; planificando a atividade docente; produzindo materiais didáticos; selecionando os recursos educativos; realizando e avaliando unidades programadas; acompanhando o trabalho docente do professor tutor nas suas diferentes dimensões; colaborando com o professor tutor na avaliação dos alunos; elaborando relatórios das suas atividades de Prática Pedagógica.

Entretanto, apesar das orientações subjetivas e isoladas dos normativos (INIDE & MED, 2019; INIDE, 2009) sobre quem deveria efetivamente acompanhar as atividades de estágios pedagógicos supervisionados, na realidade, fruto das diversas situações contextuais anteriormente evidenciadas, elas não são seguidas. Ademais, acresce-se as insuficiências formativas de professores para acompanharem e orientarem as atividades de estágios pedagógico, o que faz com que os referidos professores sejam escolhidos aleatoriamente. Estas afirmações decorrem da experiência do investigador que já exerceu o cargo de coordenador de práticas pedagógicas e estágios do Magistério A, o que o leva a colocar a hipótese desta realidade não fugir ao resto do território das escolas de formação de professores do país.

Com isso, no decorrer das atividades de estágios pedagógicos supervisionados, os referidos professores nem sempre estão presentes de forma regular para o acompanhamento, monitoração, ajuda e orientação das atividades desenvolvidas pelos estagiários, por conta de outros imperativos pessoais e laborais, como excesso de carga horária, a distância da zona de residência do professor em relação à escola de aplicação, etc. Além disso, quando estes professores estão presentes, o seu papel resume-se exaustivamente no controlo de presenças dos formandos, orientação paliativa e ao preenchimento de grelhas de observação de aulas. Estas práticas opõem-se aos ideais de uma verdadeira atividade de supervisão pedagógica reflexiva, por não contribuírem para uma aprendizagem prática sólida do futuro professor e não possibilitarem um processo de reflexão sobre as práticas dos intervenientes e o seu desenvolvimento profissional.

Assim, o papel do supervisor pedagógico enquanto “facilitador que apoia e encoraja a experimentação na ação e, a par, promove a reflexão sobre a mesma no sentido de criar condições favoráveis e desejáveis de autossupervisão” (Mesquita & Roldão, 2017, p.71), bem como, da supervisão pedagógica entendida como atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica (Vieira, 1993) e orientação entre pares (Pedra & Seabra, 2016), é praticamente inexistente, o que, de certo modo, inviabiliza e/ou condiciona o processo salutar de aquisição de

habilidades e competências para o exercício da atividade docente do futuro professor. Neste sentido, deveria privilegiar-se uma ação de supervisão que estivesse intimamente ligada ao desenvolvimento profissional do futuro professor, apesar de que é certo que nem sempre os contextos e os cenários com que os profissionais da educação se deparam são simples e oferecerem otimismo, conforto, confiança e motivação (Adriana et al., 2016).

Em síntese, face às realidades do contexto angolano torna-se necessária a criação e adoção de medidas potencializadoras de uma interação positiva entre a teoria e a prática na formação inicial de professores em Angola, por intermédio de uma prática de supervisão reflexiva e promotora de uma aprendizagem coesa e que responda satisfatoriamente aos anseios e necessidades dos envolvidos e da própria sociedade. Por isso, é imperativo a formação do ponto de vista qualitativo, privilegiando-se, em primeira instância, a qualidade da formação dos formados, pois, “mais do que multiplicar a formação de professores, dever-se-á ter em atenção a qualidade dessa mesma formação, sendo que o domínio das práticas supervisivas pode ser um fator propulsor dessa qualidade” (Monteiro, 2019, p.47). No entanto, em vez de privilegiar-se um desenvolvimento feito para os professores e para as escolas, deveria pensar-se o desenvolvimento profissional com e pelos professores nos seus contextos, ultrapassando uma visão deficitária e tecnocrática (Flores, 2017).

1.2.3. A cocriação como estratégia de inovação das práticas

A cocriação é um vocábulo que inicialmente foi empregue para abordar os processos colaborativos nas áreas de *marketing* e *business* (Kotler, Kartajaya & Setiawan, 2010; Viana et al. 2011; Ramaswamy & Goullart, 2011), no entanto, a cocriação é um conceito que se estende a outras áreas e ciências, que não pode ser resumido ao mundo dos negócios (Franco, 2012). A cocriação assumiu inicialmente, em 1970, o nome de *design* participativo (Tarachuky, Gomez & Merino, 2013). Este termo foi criado por Prahalad para descrever a nova abordagem à inovação, sendo as novas maneiras de criar produto e experiência por meio da colaboração de empresas, consumidores, fornecedores e parceiros interligados em uma rede de inovação (Kotler et al., 2010). Ramaswamy e Goullart (2011) descrevem a cocriação como a prática de desenvolver sistemas, produtos ou serviços por meio da colaboração com clientes, gestores, empregados e outros que tivessem interesses na empresa.

Para Vianna et al. (2011) a cocriação resume-se a qualquer ato de criatividade coletiva, compartilhado por duas ou mais pessoas, onde se ouvem sugestões, ideias, contribuições ou

mesmo soluções dos interessados na resolução do problema, seja ele de ordem pessoal ou mesmo profissional. Assim, a cocriação diz respeito à criação coletiva de novos significados e ações que surgem de um conjunto de relações e não de partes isoladas, onde os envolvidos participam colaborativamente com o objetivo de satisfazer os interesses comuns e/ou resolver um determinado problema (Disalvo et al. 2017).

Na área da educação, a cocriação tem vindo a ganhar realce como uma das estratégias colaborativas em ambientes de aprendizagem e inovação pedagógica (Santos, Santos & Silva, 2020). Deste modo, por um lado, dada a natureza do estudo (investigação-ação) e do problema de investigação identificado, entendeu-se que a cocriação seria umas das melhores formas de envolver de forma direta os participantes, assim como torná-los atores das mudanças que gostariam de ver implementadas nas atividades que desenvolvem, por intermédio de decisões compartilhadas e consensualizadas num ambiente com liberdade de escolha, negociação e assertividade (Disalvo, 2017). Por outro lado, justifica-se a utilização da cocriação neste estudo pelo facto de ser um processo essencialmente fundado numa estrutura participativa que estimula o envolvimento de grupos de atores permitindo “estabelecer e restabelecer congruências múltiplas e recíprocas entre ideias que mutam quando interagem” (Disalvo, 2017, pp.23-24), tornando-se deste modo, um potencial gerador de inovação, construído na capacidade de conexão (Paula, Schmidt & Bohnenberger, 2021).

Em síntese, a cocriação foi usada nesta investigação com o objetivo de permitir que os participantes, concretamente, os professores coordenadores de estágio pedagógico e professores acompanhantes das escolas de Magistério de Malanje-Angola, se tornassem os sujeitos ativos das suas aprendizagens e mudanças do processo atual de supervisão de estágios pedagógicos, cocriando, numa Ação de Formação contínua dinamizada pelo autor desta investigação, um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico, a partir dos contextos onde ensinavam.

1.3. Objetivos de investigação

São notórias as dificuldades que muitos dos professores acompanhantes de estágios pedagógicos enfrentam nas escolas de aplicação, uma vez que nem sempre conseguem dar resposta às expectativas da formação prática dos alunos futuros professores, o que faz com que muitos destes apresentem muitas debilidades mesmo após a formação. Diante disto, formulou-se o seguinte problema de investigação:

Quais são as potencialidades de uma ação de formação em supervisão pedagógica baseada no contexto, para a cocriação pelos professores coordenadores e professores acompanhantes de Escolas de Magistério de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico?

Tendo em consideração o problema de investigação anterior, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Que modelos de supervisão e competências formativas são exigidos para os professores supervisores e acompanhantes de estágio, nas normas legais do Ministério da Educação, bem como nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores?
2. Quais são as conceções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico das pessoas nele envolvidas nas Escolas de Magistério em Malanje?
3. Quais são as conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico?

1.4. Importância da investigação

Os constantes esforços e investimentos que têm vindo a ser feito pelo governo de Angola de modo geral, e em particular, pelo Ministério da Educação – MED, e por algumas organizações internacionais com as quais Angola tem firmada parcerias (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e União Africana - UA) no âmbito da formação de quadros de educação, quer na formação inicial quer na formação contínua e na melhoria da qualidade de ensino, ainda são insuficientes para o desenvolvimento de formações inovadoras e potencializadoras de desenvolvimento profissional docente em diversas áreas, com o objetivo de formar profissionais com um perfil adequado aos currículos educacionais vigentes que visam responder assertivamente às necessidades e exigências da formação de futuros professores e, consequentemente, à melhoria da qualidade de ensino (Plano Mestre de Formação de Quadros - MED, 2008; Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico - MED, 2019; Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16 e nº 32/20; Decretos Presidenciais nº 160/18; nº 205/18 e nº 273/20).

Nesta perspetiva, acredita-se que esta investigação representa um grande contributo não apenas para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica na formação inicial de professores nos contextos onde a mesma foi desenvolvida, mas também em outras instituições do país, com particular realce, as vocacionadas para a formação de professores. Além disso, os resultados deste estudo poderá contribuir para a mudança de políticas locais e nacionais e ajudar a construir um sistema educativo nacional de qualidade para a formação inicial de professores, que atenda às atuais dinâmicas e teorias veiculadas pela comunidade científica nessa área.

1.5. Limitações da investigação

A presente investigação desenvolveu-se em torno de três estudos complementares. O primeiro estudo, consistiu na análise do corpus dos documentos do MED sobre a supervisão de estágios na formação inicial de professores em Angola. O segundo estudo, concepções e perceções sobre as práticas das pessoas envolvidas no estágio pedagógico nas escolas de Magistério em Malanje, Angola e, o terceiro, nas concepções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

No primeiro estudo, não foi possível ter acesso a todos os normativos vigentes do sistema educativo angolano, principalmente aqueles que não estão disponíveis para consulta pública, apesar de se ter evidenciado os esforços necessários junto de algumas entidades ministeriais provinciais, como o Gabinete Provincial de Educação de Malanje, o que se entende ser uma limitação, pois acredita-se que ajudariam a fazer uma análise mais abrangente e esclarecedora sobre o processo.

No segundo estudo, de acordo o design da investigação, estavam previstas a participação de todos os Magistérios da província (cinco no total). Participaram apenas três nesta investigação, porque os outros dois regem-se por certas especificidades que não atendem aos objetivos desta investigação.

Um deles, prima pela formação de professores para as regiões rurais e, durante a fase de estágio, o estudante (estagiário) é destacado a tempo integral para uma determinada localidade onde realiza as suas práticas, o que impossibilitou a deslocação do investigador a tais localidades por serem distantes e de difícil acesso. O outro Magistério, também não foi incluído pelo facto da sua área de formação estar voltada mais para área técnica.

Outra limitação deste estudo foi não ter sido possível trabalhar com a amostra inicialmente definida para os Magistérios que fizeram parte da investigação. Esperava-se uma amostra de professores acompanhantes (n=15) e de alunos estagiários (n=150) que não foi possível organizar pelas seguintes razões: primeiro, dois Magistérios ministram mais de um curso de especialidade. Estes, além de formarem professores para o Ensino Primário, também formam professores do I Ciclo do Ensino Secundário em outras áreas de especialidades, sendo que o foco da investigação era apenas para professores e alunos da opção do Ensino Primário, o que fez com que o número da amostra baixasse (professores acompanhantes n=13; alunos estagiários n=120), o que constituiu uma limitação, pois permitiria ter uma amostra mais expressiva em termos da generalização dos resultados, sem deixar de referir os contributos dos eventuais participantes e dos benefícios diretos para a investigação.

No terceiro estudo, com a redução da amostra anteriormente descrita, houve igualmente a redefinição do número de participantes na Ação de Formação em Supervisão Pedagógica. Com isso, a amostra prevista inicialmente (n=18, sendo, 15 professores acompanhantes e três coordenadores de práticas pedagógicas e estágios) ficou reduzida a um total de 12 participantes, entre coordenadores de práticas pedagógicas e estágios e professores acompanhantes. Além disso, nem todos estavam sempre presentes na ação de formação que decorria uma vez por semana, num dia previamente acordado em função da disponibilidade dos mesmos (Anexo 13, Diários de bordo), o que inviabilizou a realização dos quatro grupos focais previstos para a recolha de dados no final do projeto, reduzindo a um grupo focal.

Também se considera como uma limitação do estudo o facto de não ter sido possível incluir na Ação de Formação em Supervisão pedagógica os professores tutores das escolas de aplicação, atendendo aos *timings* da investigação e à disponibilidade dos mesmos, pois são professores que lecionam em regime de monodocência (modalidade de lecionação do Ensino Primário em que um único professor leciona mais de uma disciplina) e estão nas escolas a tempo integral nos respetivos períodos de lecionação.

Por fim, consideram-se ainda como limitações a insuficiência de estudos que abordam sobre a supervisão de estágios pedagógicos na formação inicial de professores em Angola, o que levou a uma discussão descontextualizada e limitada. Portanto, espera-se que nos estudos futuros possa ser ampliado o número de participantes, incluindo os professores (PA, PT e alunos) de outras áreas de especialidade e Magistérios, visando enriquecer a investigação e contribuir consideravelmente para a melhoria da supervisão pedagógica na formação inicial de professores.

1.6. Plano geral da tese

Além do capítulo que aqui se apresenta, a presente tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, Contextualização e apresentação da investigação, após de uma breve introdução, faz-se a contextualização geral da investigação, referindo-se um quadro global da perspectiva evolutiva da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, da prática pedagógica e estágios pedagógicos em escolas de Magistério em Angola e dos princípios da cocriação como estratégia de inovação das práticas. Fazem ainda parte do mesmo capítulo, os objetivos da investigação, a importância e limitações da investigação e o plano geral da tese.

O segundo capítulo, foi organizado atribuindo títulos facilmente valorizáveis pelos meus colegas de profissão, público-alvo a quem se destina fundamentalmente esta tese no futuro. Assim, na revisão da literatura, após esta breve introdução, apresenta-se um subcapítulo intitulado “Desafios atuais em supervisão pedagógica”, para se fazer uma revisão dos modelos e estratégias de supervisão pedagógica e do papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional recíproco. No segundo subcapítulo, “Supervisão pedagógica na formação inicial do professor e desenvolvimento profissional”, faz-se uma revisão dos modelos de formação inicial de professores, clarificam-se os conceitos relacionados com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário e discute-se o desenvolvimento de competências de reflexão sobre as práticas durante o estágio pedagógico.

No terceiro capítulo, Metodologia de investigação, após uma introdução, apresenta-se a fundamentação metodológica, o desenho geral da investigação, o desenho geral da ação de formação contínua para supervisores, os participantes, os métodos e técnicas de recolha de dados e o tratamento de dados.

No quarto capítulo, Apresentação e discussão dos resultados, após a introdução, na primeira secção faz-se a descrição dos modelos de supervisão e competências formativas dos supervisores referidos nas normas legais. Na segunda secção apresentam-se as concepções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico nas escolas de Magistério em Malanje, incluindo as concepções e perceções dos estagiários e dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico, bem como as potencialidades da formação em supervisão pedagógica para a cocriação de um guião de ação para o estágio pedagógico.

No quinto capítulo, Conclusões e implicações para o futuro, após a breve introdução, apresentam-se as conclusões do estudo em função das questões de investigação iniciais, e reflete-se sobre as implicações do estudo e sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Introdução

O primeiro subcapítulo que aqui se apresenta, desafios atuais em supervisão pedagógica, foca-se numa incursão teórica em torno dos modelos e estratégias de supervisão pedagógica e do papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento recíproco. Em seguida, no subcapítulo modelos de supervisão pedagógica, faz-se uma revisão de modelos de formação inicial de professores, do desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário, e do estágio pedagógico no desenvolvimento da reflexão profissional.

2.2. Desafios atuais em supervisão pedagógica

2.2.1. Modelos de supervisão pedagógica

Com o propósito de compreender-se as diversas perspectivas e concepções em torno dos modelos de supervisão pedagógica, torna-se necessária a caracterização dos mesmos no sentido de perceber-se as potencialidades e limitações que lhe estão associadas. Mesquita e Roldão (2017) alertam que,

a opção por um único modelo pode impedir, mais do que facilitar, a reflexão, sendo por tal necessário encarar cada um deles na sua individualidade, mas também compreendê-los considerando-os na sua totalidade e globalidade. Uma vez que qualquer um dos modelos pode ser associado a múltiplas interações e realidades distintas será conveniente que se abordem considerando uma perspectiva mais eclética, logo mais plural e mais dinâmica (...) (p.59).

Desta feita, apelamos a alguns modelos de supervisão pedagógica que poderão informar a ação supervisiva, uma vez que não existe uma circunscrição dogmática em termos de empregabilidade formativa de cada modelo, podendo o modelo ser adotado de acordo com os contextos de formação, ou ainda, em observância das necessidades formativas reais dos envolvidos. Para Mesquita e Roldão (2017), “diferentes modelos perspetivam também diferentes

concepções de supervisão, que conduzem o supervisor a tomar decisões sobre o seu papel e a multiplicidade de funções assumidas pode e deve ser entendida como um aspeto a valorizar” (pp. 59-60).

Alarcão e Tavares (2003) e Mesquita e Roldão (2017) apresentam os seguintes cenários de supervisão: imitação artesanal; descoberta guiada; behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista; reflexivo, ecológico, dialógico e integrador. De acordo com estes autores, estes cenários revestem-se de diferentes concepções relativas à relação entre teoria e prática, à formação e investigação, à noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, aos papéis do supervisor ou professor, às noções de educação e de formação de professores ou supervisores, e à assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação.

No *Modelo de supervisão de imitação artesanal*, o professor em fase de preparação “observa para imitar o profissional mais experiente, antevendo o absoluto arbítrio do desempenho desse mesmo profissional - tido como mestre – e, obviamente, sem colocar em questão o seu saber, mantendo assim a inalterabilidade do seu saber-saber e do seu saber-fazer pedagógico” (Mesquita & Roldão, 2017, p.63). Nestes moldes, enfatiza-se o saber transmitido por alguém mais experiente, perpetuando deste modo o saber que é transmitido de geração em geração, focando-se na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer (Alarcão & Tavares, 2003). Assim sendo, o papel do supervisor passa por colocar em ação a sua prática artesanal, em que tudo funciona e se legitima pela tradição (Mesquita & Roldão, 2017).

No *modelo de supervisão por descoberta guiada*, o professor deve antecipadamente ser submetido a situações de observação de aulas de outros professores antes de ser submetido à prática pedagógica. Ou seja, o formando deve ser exposto a situações teórico-práticas (Alarcão & Tavares, 2003). Destaca-se o conhecimento prévio da teoria e dos modelos de ensino, para que posteriormente seja conduzido à prática, considerando, deste modo, a aplicação que faz da teoria e do conhecimento sobre as variáveis do contexto (Mesquita & Roldão, 2017). Neste modelo, Alarcão e Tavares (2003) reconhecem “ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, nas variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (p.21).

Para o modelo de supervisão behaviorista, apoiado nas teorias comportamentalistas, o professor é encarado como alguém que tem o papel de aplicar as técnicas pedagógicas, cujo sucesso está dependente da sua mestria na aplicação das referidas técnicas (Mesquita & Roldão,

2017). O professor deve observar-se a si próprio em contexto de microensino (autoscopia) (Alarcão & Tavares, 2003, Mesquita & Roldão, 2017), o que Alarcão e Canha (2013) designam de autossupervisão, onde o formando é conduzido à observação sistemática de si mesmo e, através dela, à gestão do seu trajeto formativo. Neste caso,

a atuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma miniaula gravada em vídeo; e em vez da possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observar a lição (Alarcão & Tavares, 2003, p.22).

Neste âmbito, Adriana et al. (2016) fundamentam que neste modelo de supervisão está patente “o treino de competências fundamentais do professor se que traduzem em objetivos de operacionalização” (p.10). Ou seja, “a preocupação da educação está ligada a aspetos observáveis e mensuráveis, e ensinar consiste no planeamento de conteúdos e objetivos, e sobretudo, na otimização dos meios necessários à promoção das alterações comportamentais” (Mesquita & Roldão, 2017, p.64).

O *modelo de supervisão clínico*, destaca a particularidade em que o professor (estagiário ou em exercício) é um agente dinâmico e responsável pela prática de ensino (Mesquita & Roldão, 2017), privilegiando “a colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais do ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 25-26). O professor é visto como um profissional autónomo, que trabalha com o supervisor e com os seus pares num clima de partilha e de colaboração, estabelecendo como objetivo prioritário a melhoria da prática “clínica” (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017).

No entanto, não obstante o destaque que se dá ao professor e ao supervisor por intermédio da colaboração, destacam-se também neste modelo os ciclos de supervisão, organizados em cinco etapas a serem tidas em conta na fase do acompanhamento, ajuda e supervisão da atividade do professor: pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003, Vieira & Moreira, 2011). Para tanto, é necessário que o processo de supervisão, tal como defendem Alarcão e Tavares (2003), “decorra numa perspetiva de resolução de problemas onde é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável (...)” (pp. 27-28).

Assim, o modelo de supervisão clínico enfatiza a melhoria da prática de ensino dos professores por intermédio da relação colegial que se estabelece (professor e supervisor), cujo campo de ação é a sala de aula, denominada de “clínica”, na qual são analisados todos os fenómenos decorrentes do ensino (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017). Assim, “à medida que na supervisão clínica os sujeitos envolvidos autodesenvolvem capacidades e assumem responsabilidade ao longo das suas diversas fases, o relacionamento entre eles passa a ser de tipo colegial (Mesquita & Roldão, 2017, p. 68), permitindo a participação ativa de todos os intervenientes.

O modelo de supervisão psicopedagógico, desenvolvido por Stones e trazido para esta discussão por Alarcão e Tavares (2003), traduz a ideia de que fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica. Ademais, “ensinar a ensinar pressupõe que o supervisor tem como missão colaborar na preparação da ação do sujeito supervisionado e proceder à sua avaliação” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 70).

Para o autor deste modelo, Stone, a relação que se estabelece entre o supervisor e o professor é análoga à do professor com os alunos, pois o ensino está revestido de uma intencionalidade de conceitos que possibilitam a resolução de problemas que possam surgir no decorrer da prática (Alarcão & Tavares, 2003). No modelo de supervisão psicopedagógico salientam-se duas diferenças fundamentais (Alarcão & Tavares, 2003): a primeira diz respeito à relação de proximidade entre o professor e o supervisor e o diálogo que se estabelece entre eles, por se tratar do envolvimento de dois adultos, o que pressupõe que deverá ser uma relação dialógica e colegial. A segunda, faz um paralelismo que o diferencia do modelo clínico, sendo que a prática neste modelo deve ser antecedida por uma fase de construção de conhecimentos e de observação e não apenas da prática letiva. Destaca-se deste modo, três momentos: conhecimento, observação e aplicação (Mesquita & Roldão, 2017).

O modelo de supervisão pessoalista, argumenta que o desenvolvimento pessoal deve acompanhar o desenvolvimento profissional e vice-versa, apesar que esta pretensão nem sempre ser observável. Para Mesquita e Roldão (2017) a ideia de que o desenvolvimento profissional acompanha o desenvolvimento pessoal levanta alguma polémica. Para estes autores, “a abordagem da supervisão proposta neste modelo concebe-a como sendo a conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento no seu todo” (Mesquita & Roldão, 2017, p.71). Deste modo, idealiza-se que a supervisão deveria situar-se na otimização da capacidade de tomada de decisões e na capacidade para o pensamento abstrato, facto que acontece mais vezes quando

o supervisor compreende o desenvolvimento humano e pode adaptar as suas técnicas de supervisão às necessidades de cada professor. Ou seja, a formação deveria partir da análise das concepções pessoais (crenças, valores, interesses, necessidades) e centrar-se em experiências de formação que favoreçam a reflexão sobre si, isto é, cada um é modelo de si mesmo (Mesquita & Roldão, 2017). Para Alarcão e Tavares (2003),

a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências, assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor (Alarcão & Tavares, 2003, p.34).

Como se pode aferir, este modelo enfatiza o desenvolvimento do professor com base nas suas necessidades e aspirações subjacentes à formação, pois pressupõe-se que quanto maior for o grau de interesse e satisfação do professor, maior será o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Com isso, apelamos às ideias de Sá-Chaves (2000) para fundamentar e realçar o estilo de supervisão não dirigista (padronizado), a que a autora denomina de não *standard*, ajustado a cada situação e contexto.

O *modelo de supervisão reflexivo*, preconizado por Schön (1983, citado por Mesquita & Roldão, 2017 e Alarcão & Tavares, 2003), apresenta uma oposição ao paradigma da racionalidade técnica e aos modelos de inspiração behaviorista. Este modelo encara o professor não apenas como um técnico que sabe executar comportamentos, mas sim como um especialista detentor de um saber prático que pode ser teorizado e refletido. Deste modo, em observância aos contextos onde decorrem a prática de ensino, Alarcão e Tavares (2003), chamam a atenção para a necessidade de o supervisor encorajar o professor a refletir “na ação”, “sobre a ação” e sobre as formas como reflete “na” e “sobre” a ação (meta-reflexão). Assim, “o supervisor assume o papel de facilitador que apoia e encoraja a experimentação na ação e, a par, promove a reflexão sobre a mesma no sentido de criar condições favoráveis e desejáveis de autossupervisão” (Mesquita & Roldão, 2017, p.71). De acordo com Alarcão e Tavares (2003),

O processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão. A

prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

No nosso entender, o ato de refletir na ação, sobre ação e a reflexão sobre a reflexão, está subjacente à ação presente que visa a aquisição de competências e habilidades por parte do futuro professor para ser um profissional reflexivo autónomo. Ou seja, o desenvolvimento da ação do futuro professor hoje enquanto sujeito aprendiz, e desenvolver competências para continuar a ser um eterno aprendiz, o que se reflete de forma substancial no exercício pleno da sua atividade. Por isso, é impreterível refletir sobre a ação e na ação, isto é, aprender refletindo de forma flexível em torno do processo de construção de competências e habilidades em torno da atividade docente.

O *modelo de supervisão ecológico*, fundamenta a linha de pensamento de cariz reflexivo e de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, em ambiente interinstitucional interativo. Alarcão e Sá-chaves (1994) e posteriormente, Oliveira-Formosinho (1997), referenciados nas obras de Alarcão e Tavares (2003) e Mesquita e Roldão (2017), concedem o desenvolvimento profissional dos futuros professores numa perspetiva ecológica, baseado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, citado por Alarcão & Tavares, 2003, Mesquita & Roldão, 2017). No referido modelo, não são pré-definidas as metas de observação para o alcance de um resultado, mas sim, no acompanhamento dos processos, quer de forma individual quer em grupo, em que existe a necessidade clara de apropriação dos objetivos educacionais (Mesquita & Roldão, 2017).

Neste caso do modelo de supervisão ecológico, privilegia-se a ação em contexto de trabalho e os dilemas que são associadas à formação e que, certamente, são tidos em conta no processo de supervisão. Ou seja, os contextos nos quais decorre a formação determinam em grande medida o processo de supervisão, “desde as dinâmicas sociais, e sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37).

Assim, este modelo envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre o estagiário ativo e em crescimento e o ambiente em transformação, em que ele está a profissionalizar-se. Desta forma, a supervisão enquanto o processo enquadrador assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que de alguma forma dão ao estagiário a possibilidade de desempenhar novas atividades e outros papéis que anteriormente desconhecia (Alarcão & Tavares, 2003).

O *modelo dialógico*, defendido por Waite (1995, citado por Mesquita & Roldão, 2017), “realça a noção de comunidade profissional, da qual fazem parte todos os sujeitos implicados no processo de supervisão, sendo que através da colaboração de todos e do diálogo crítico entre eles se pretende inovar e mudar os contextos (...)” (p.73). Para Adriana et al. (2016) esta modalidade prende-se com questões relacionadas com o discurso, com a linguagem utilizada e com o diálogo (entre supervisor e supervisionado) evidenciadores do pensamento crítico. De acordo com estes aspetos, os professores desempenham um papel social ativo e participativo em todo o processo. Para tanto, em observância com a nomenclatura, este modelo encerra em si uma dimensão de diálogo e cordialidade, baseado num espírito de cumplicidade e entreajuda entre o professor e o supervisor, destacando o sentido emancipatório da formação. Privilegia-se mais a coletividade em relação ao individualismo. O respeito pela lateralidade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, este modelo de supervisão defende uma supervisão colegial e dialógica voltada para a construção de uma sociedade democrática, em torno da autonomia do professor e do aluno (Mesquita & Roldão, 2017).

Por fim, realça-se também o *modelo de supervisão integrador* evidenciado por Alarcão e Tavares (1987, 2002, 2010) ao longo das suas obras e referidos por Mesquita e Roldão (2017). Em comparação com os outros modelos, este modelo apresenta-se como sendo o mais eclético, pelo facto de considerar que os outros se podem diferenciar na teoria, mas interpretar-se na prática. Este modelo é tido como um modelo aberto e inclusivo, adaptável a diferentes situações e contextos de formação, porém, suscetível de uma constante autorregulação (Mesquita & Roldão, 2017).

Em síntese, diante dos modelos (cenários) de supervisão pedagógica ora traçados, emergiram algumas questões. Que modelo de supervisão pedagógica adotar? Que modelo se adequa mais às diferentes circunstâncias da atividade supervisiva? Que importância têm os modelos de supervisão? Por que é importante seguir tais modelos?

Para tentarmos responder a estas questões, recorreremos a Alarcão e Tavares (1987, 2003, 2010, citado por Mesquita e Roldão, 2017), para dizer que há necessidade de conciliar os referidos modelos (cenários), por tratar-se de modelos que são mais virtuais do que reais, e que não devem ser entendidos como estanques ou que se excluam mutuamente, uma vez que devem coexistir, em simultâneo, vários destes processos. Dito de outro modo, competirá ao supervisor seguir, adotar e definir alguns critérios na seleção dos referidos modelos com base nos contextos e na

realidade na qual os mesmos se inserem, pois, nenhum modelo de supervisão é exclusivo ou exaustivo, mas sim completo, uma vez que cada um traz perspectivas diferentes e contextos, mas encerram em si uma gama de potencialidades em torno do processo. Por isso, é necessário que os modelos de supervisão pedagógica acompanhem as reformulações dos sistemas educativos, com o intuito de darem respostas satisfatórias às novas exigências do processo educativo e da formação do futuro professor. Neste sentido, elaborou-se um quadro síntese dos diferentes modelos ora apresentados (Quadro 1).

Quadro 1. *Síntese dos modelos de supervisão pedagógica*

Modelos (cenários)	Principais características
Imitação Artesanal	- Aprendizagem através da demonstração e imitação - Aprendizagem artesanal - Profissionalização e socialização do professor através dos ideais impostos
Descoberta guiada	- Antecipação de situações pedagógicas (observação) - Exposição a situações teórico-prática - Papel ativo do futuro professor
Behaviorista	- Microensino (autoscopia) - Foco em determinadas tarefas do ensino - Utilização de estratégias aprendidas
Clínico	- Interação colaborativa entre supervisor e professor - Privilegia -se o processo em relação o resultado - Observação e análise de situações reais de ensino - Aperfeiçoamento da prática docente - Sistemático
Psicopedagógico	- Supervisor como facilitador (ensinar a ensinar) - Relação Ensino - Aprendizagem: Professor-Supervisor; Professor-Aluno - Criação de clima de compreensão, encorajamento e amizade
Personalista	- Valorização da pessoa (ser) - Desenvolvimento pessoal e profissional - Necessidades e preocupações do aluno - Psicologia cognitiva
Reflexivo	- Professor especialista - Reflexão na ação - Valorização da observação reflexiva - Estimulação sobre a prática reflexiva - Autossupervisão
Ecológico	- Interação mútua e progressiva - Relaciona o indivíduo com o seu meio envolvente - Enfatiza a dinâmica das relações e intercontextualidade - Valoriza os microssistemas - Realça a relação do professor com os alunos
Dialógico	- Supervisão colegial e dialógica - Destaca a linguagem e o diálogo crítico na formação e construção do desenvolvimento - Relaciona o discurso dos professores e a sua prática - Diálogo construtivo
Integrador	- Eclético, aberto e incluso, adaptável - Constante autorregulação

Depois de se ter abordado alguns modelos e/ou cenários de supervisão pedagógica, nos pontos que se seguem, daremos destaque às estratégias de supervisão, quer as que consideramos como sendo as mais gerais como as mais específicas, por nos parecerem importantes tendo em conta cada cenário em que a ação de formação irá desenrolar-se, bem como os contextos, as necessidades e os interesses dos envolvidos. Assim, entende-se por estratégia o plano de intervenção por intermédio do qual se articulam os recursos com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos. Com isso, torna-se necessário associar os modelos de supervisão pedagógica a certas estratégias de supervisão.

2.2.2. Estratégias de supervisão pedagógica

Uma prática de supervisão transformadora assume uma dimensão estratégica, pois as estratégias de supervisão pedagógica delineiam a intencionalidade sistemática da ação num horizonte temporal e contextual da observância dos pressupostos da formação (Vieira & Moreira, 2011). Neste contexto, tem vindo a dar-se muita ênfase às estratégias de supervisão pedagógica do ponto de vista da literatura, assim como, aos contextos e situações em que as mesmas são aplicadas. Assim, em seguida iremos refletir sobre algumas estratégias de supervisão, quer do âmbito geral quer do ponto de vista específico.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) relacionam o termo estratégia com o “processo, meio para alcançar determinado fim” (p.110), e compreende um plano que equacione as dificuldades e que pretenda a sua superação. Podemos ainda referir que as estratégias estão vinculadas aos mecanismos, formas, procedimentos e atitudes a ter-se em conta antes e durante um determinado processo.

A investigação tem vindo a mostrar a importância de oito estratégias gerais de supervisão:

1. O supervisor deve ter a capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência (Alarcão & Tavares, 2003). Neste caso, os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão (Sá-Chaves, 2000);
2. O supervisor deve desnudar-se de todos os possíveis preconceitos e “tabus” de que é superior diante do formando (estagiário) em todos os aspetos, e posicionar-se como um facilitador, colaborador e orientador da atividade docente (Sá-Chaves, 2000);
3. O supervisor deve privilegiar a observação e a reflexão diante da atuação do supervisionado na sala de aula para posteriormente promover a mudança, ou seja, a

atuação do supervisor não deve ser imediata e precipitada (Alarcão & Tavares, 2016; Mesquita & Roldão, 2017);

4. O supervisor deve ajudar o professor a refletir sobre as experiências e as suas consequências, recorrendo a estratégias de supervisão de natureza construtivista, onde se valoriza a descoberta pessoal e o autoconhecimento ao longo do percurso de formação (Alarcão & Tavares, 2003);
5. O estagiário deve ser sensibilizado e consciencializado para o papel do supervisor, pois conforme se constata em Carvalho (2007, citado por Greia, 2013) “falar de supervisão como uma prática democrática e colaborativa ainda cria resistência nas pessoas porque ao longo da vida profissional se depararam constantemente com uma administração de carácter fiscalizador e avaliativo” (p.24);
6. O estagiário deve apresentar uma pré-disposição para a mudança, ou seja, deve ver o supervisor como alguém que quer o bem para si e para o seu trabalho. Deve também colaborar e participar ativamente, mas para isso é necessário que o supervisor seja flexível e dê abertura ao mesmo;
7. Deve privilegiar-se uma estratégia de natureza dialógica. É necessário existir uma amizade cordial e colegial entre o supervisor e o estagiário no que concerne aos estilos ou modelos de supervisão a adotar pelo supervisor. Conforme defende Alarcão e Tavares (2003) “as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de todo o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida” (p.71);
8. Por fim, ao apontar possíveis erros ou dificuldades que eventualmente o supervisionado vier a apresentar, o supervisor deve orientá-lo e acompanhá-lo durante todo o processo da sua superação.

As estratégias de supervisão específicas focam-se na operacionalização de um plano de ação para o desenvolvimento do estágio pedagógico como: perguntas pedagógicas, narrativas, análise de casos, observação de aulas, investigação-ação e elaboração de portfolios reflexivos (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993; Alarcão, 1996; Moreira & Vieira, 2011).

Perguntas pedagógicas

As perguntas pedagógicas constituem estratégias de tipo interrogativas, estratégia “em que o supervisor assume o seu papel de questionar ou em que o professor coloca a si próprio e

aos outros questões significativas que constituem um motor de desenvolvimento pessoal e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 106). Deste modo, o questionamento constitui um motor de desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito da supervisão pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003).

As perguntas pedagógicas incidem sobre questões de carácter técnico, moral e pessoal relacionadas com as práticas dos envolvidos (Alarcão & Tavares, 2003). Desta feita, no âmbito de formação inicial de professores, as perguntas devem ter incidência nestas duas realidades do ensino (técnico e moral). Por outro lado, é preciso levar em consideração as perguntas do dia-a-dia, pelo facto de as perguntas de âmbito generalizado não constituírem prioridade para o formando. Deste modo, deve-se privilegiar aquelas perguntas que subentendem aquilo que é a vivência do sujeito aprendiz, assumindo diferentes níveis de reflexão e com objetivos diferenciados (descrição, interpretação, confronto e construção) (Smyth, 1989, citado por Amaral et al., 1996).

Numa investigação desenvolvida por Amaral et al. (1996) fazendo menção a Smyth (1989), os autores descrevem que as “perguntas de carácter descritivo” se situam ao nível da motivação intrínseca do que os professores fazem ou sentem (o que faço? O que penso?), implicando deste modo, a sua descrição objetiva como pressuposto para a sua posterior interpretação e valorização, fazendo com que o mesmo consiga reordenar a experiência do seu ensino, relembrando aquilo que efetuou e objetivando-o sob forma de atuar mais organizadamente. Segundo o mesmo autor, as “perguntas de interpretação” centram-se no significado das ações ou dos sentimentos (o que significa isto?), e têm como finalidade apurar, a partir do diálogo consigo mesmo e com os outros, as teorias que se articulam com as práticas. As “perguntas de confronto” evidenciam o questionamento da legitimação das teorias subjacentes à forma de ensino do professor (Como me tornei assim?). Nesta fase, o professor começa a perceber que elas são produto de normas culturais e não construção individual. Por fim, as “perguntas de reconstrução” permitem ao professor um controlo gradual sobre o seu ensino, para que seja capaz de decidir o melhor para a sua ação, tornando-se também criador de teorias (como me poderei modificar?).

Diante disto, e em conformidade com Amaral et al. (1996), com as perguntas pedagógicas “aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da ação, o mental do manual, o professor do investigador” (p.104), resultando numa simbiose significativa para o desempenho salutar do formando.

Em linhas gerais, estas quatro fases segundo Garcia (1999) resumem-se em “descrever o que faço, informar sobre o que significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e

reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente” (p. 46). Todavia, o supervisor deve desenvolver no formando o hábito de equacionar problemas e situações, isto é, passando-lhe de forma gradativa a responsabilidade de fazer perguntas. Porquanto, as perguntas pedagógicas surgem sob forma de estimular o formando a refletir na ação e sobre a ação a desenvolver.

Narrativas

As narrativas servirão de apoio às conclusões acerca do desenvolvimento e evolução pessoal e profissional do professor. Amaral et al. (1996) e Zabalza (2004) associam as narrativas à elaboração de um diário de bordo, e consideram que podem ser tipificados de três formas, diferenciando-se entre si pelo seu caráter objetivo e factual: o diário de bordo (log); o diário íntimo (diary); o registo quotidiano (journal). No entender destes investigadores, o melhor método é a elaboração de um diário onde se registre ao longo da prática pedagógica as experiências vividas que mais nos impressionaram.

Assim, o papel do supervisor consistirá em auxiliar os estagiários na estruturação das narrativas, começando pelas questões mais simples para as mais complicadas, no sentido de os conduzir a uma gradual autonomia na redação e análise das mesmas (Amaral et al., 1996). Destacam-se, em seguida, algumas perguntas que devem ser formuladas com o objetivo de estimular e ajudar o professor na sua escrita, como as do tipo: o que aconteceu? Como? Porquê? O que pensa relativamente ao que aconteceu? (Alarcão & Tavares, 2003). Neste caso, além destas perguntas compete ao supervisor a criação de um clima de partilha dessas narrativas, de forma a incutir nos estagiários o hábito de partilhar, de discutir e de gerir os êxitos e as ansiedades nelas compreendidas, o que, para os intervenientes, poderá ser formativo (Amaral et al., 1996).

Assim, o foco das narrativas escritas por professores (estagiários) pode ter por base os diversos aspetos relacionados com a sua profissão. Portanto, podem conter não apenas factos decorrentes da profissão, mas também os cenários, físicos, emocionais e sociais em que os mesmos estão inseridos.

As narrativas escritas pelos professores incidem frequentemente sobre si, assumindo um caráter autobiográfico (Alarcão & Tavares, 2003). Não obstante, as narrativas podem ser escritas tendo em conta as experiências vividas na sala de aula com os alunos, na instituição escolar (escola de aplicação), no comportamento social, etc. Todavia, as mesmas podem ser focalizadas em tudo aquilo que se achar pertinente e que, efetivamente, permita o alcance dos objetivos preconizados e os contextos educativos.

Além das narrativas serem utilizadas para revelar o que é importante do ponto de vista do pensamento do professor, na prática docente, também podem ser utilizadas tal como adverte Moreira (2015), para se verificar de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas,

através das narrativas, os professores evidenciam o impacto dos dispositivos de condicionamento e controle do trabalho docente, associados à crescente burocratização e ênfase na prestação de contas, e que resulta em processos de desprofissionalização docente, de perda da autonomia e responsabilidade profissional (Moreira, 2015, p.58).

Dado a importância evidenciada pelos autores ora referidos em relação às narrativas no âmbito da formação docente enquanto uma das estratégias de supervisão, as narrativas tornam-se um recurso aberto em que o professor expressa as suas observações em torno do processo da sua própria formação e das suas ações, como forma de poder revivê-las e refletir posteriormente de forma individual e, sobretudo, com o seu grupo sobre elas, com o objetivo de melhorar a sua prática (Moreira, 2015). Quanto mais o hábito de escrever narrativas for adquirido na formação inicial, maior as probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro (Alarcão & Tavares, 2003). A utilização de narrativas em contextos de formação inicial de professores, potencia e fomenta o desenvolvimento, partindo das suas próprias ações, motivações, atitudes e dificuldades decorrentes da atividade desenvolvida, pois as narrativas são “estratégias valiosas ao serviço de uma educação transformadora e potenciadoras de mudanças no pensamento e ação do professor” (Madureira, 2013, p.43).

Diários

Em educação, o diário torna-se um documento importante, especialmente como uma finalidade investigadora mais orientada para o desenvolvimento pessoal de professores, com objetivos descritivo e reflexivo-pessoal. Essa reflexão pessoal, com base nos diários reflexivos, tem uma importância fundamental no desenvolvimento dos seus usuários, bem como na sua releitura e sua reflexão após a releitura (Zabalza, 2004). Por intermédio do mesmo, os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas, permitindo refletir sobre as mesmas.

Um diário de aula é uma narrativa escrita de caráter pessoal e espontânea que pode explicitar interpretações, opiniões, sentimentos e vivências ocorridas ao longo de um tempo num contexto de formação pedagógica, tornando-se um instrumento importante de reflexão pessoal,

onde são expressas as suas próprias concepções e práticas, possibilitando assim, a mudança das mesmas (Cruz, 2007, citado por Ramos, 2013).

No entanto, apesar da designação em volta da palavra “diário”, Zabalza (2004), enumera algumas observações a ter-se em conta: os “diários” não têm porque ser uma atividade diária; os diários constituem narrações feitas por professores e professoras (tanto efetivos como em formação); o conteúdo dos diários pode ser uma coisa que na opinião de quem escreve o diário seja destacável e o conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto (à iniciativa de quem faz o diário); a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto da aula (por isso se chama “diário de aula”), mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente possam ser igualmente refletidos no diário.

Quanto às modalidades, segundo Zabalza (2004) os diários podem ser: jornalísticos; analíticos; avaliativos; etnográficos; terapêuticos; reflexivos. Na sua perspetiva, quando à narração os diários podem corresponder a um processo de: *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados; introspetivos; criativos e poéticos.

Portanto, os diários revestem-se de uma importância significativa pelo facto de permitirem o acesso ao mundo pessoal, explicar os próprios dilemas e incertezas, fazer uma avaliação e reajuste de processos e promover o desenvolvimento profissional dos implicados.

Grelhas de observação

A grelha de observação faz parte dos instrumentos de registos, que permite obter uma ideia em tempo real sobre o que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados (Reis, 2011).

As grelhas são instrumentos de base e primários para o registo e recolha de informações viáveis inerentes ao processo de supervisão pedagógica, quer na formação inicial, quer na formação contínua, por integrarem a descrição da identidade do observado (professor em exercício ou estagiário) e as dimensões a serem tidas em consideração antes, durante e após a observação. As grelhas permitem, igualmente, fazer a discussão e reflexão individual pelos intervenientes dos dados registados, por intermédio do confronto de registos e perspetivas, do desenho conjunto de estratégias futuras e da avaliação da utilidade da observação efetuada (Vieira & Moreira, 2011).

Análise de casos

A exemplo de outras estratégias de supervisão destacadas ao longo deste estudo, a análise de casos resulta de narrativas. Os casos incidem sobre o registo das ocorrências sucedidas e

vivenciadas no processo educativo, através de descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que regra geral é sujeito a interpretações. Distintamente das narrativas, os casos implicam sempre uma teorização (Alarcão & Tavares, 2003).

A narrativa incorpora a leitura que o seu autor faz sobre a experiência vivida, porém, a mesma deve ser capaz de suscitar outras interpretações ao leitor (Madureira, 2013). Para Alarcão e Tavares (2003) “a análise de caso centra-se na interpretação de narrativas de outrem. Ou seja, os casos que os professores contam revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem” (p.103).

Com isso, de acordo com Amaral et al. (1996) o estágio deverá significar não só um período de desenvolvimento e atuação em que os estagiários participam de forma ativa no seu desenvolvimento, permitindo, igualmente, refletir sobre as mesmas. Por outro lado, na sua perspetiva, permitem a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação, a qual pode ter interpretação diferente pelos intervenientes, o que efetivamente engrandecerá a compreensão dos factos por eles estudados, uma vez que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos possibilitam essa diversidade.

A este respeito, Infante, Silva e Alarcão (1996) defendem que “uma formação de professores com uma componente de análise de casos como ponto de partida para a reflexão permite que se analisem situações, se estudem alternativas e se modifiquem planos de ação” (p. 161). Assim sendo, realça-se o papel significativo desempenhado pelo superior de estágio em ajudar os estagiários na construção de casos e situações vivenciados por eles e por outros. Para tal, Amaral et al. (1996) alertam que ambas as tarefas requerem uma planificação cuidada que inclua a definição do seu conteúdo, bem como, dos níveis em que a análise reflexiva deverá recair.

Observação de aulas

É praticamente impossível falar de observação de aula sem que a mesma esteja associada ao modelo de supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira 2011, Mesquita & Roldão, 2017), por tratar-se de uma das estratégias que permite constatar *in loco* como os factos se manifestam em si, pois por intermédio da observação é possível demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas (Reis, 2011).

A observação de aulas tem sido uma das estratégias tradicionais de formação de professores mais utilizada e defendida por Reis (2011), quer seja no âmbito da formação inicial e quer na formação contínua, pelo seu carácter prático e sistemático. Enquanto uma das estratégias de supervisão de larga escala, a observação desempenha um papel catalisador na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, uma fonte de inspiração e motivação e uma fonte de mudança da escola e permite, igualmente, a modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994).

Para Estrela (1994) a observação é revestida de duas formas: *a observação sobre o futuro professor* e *a observação feita pelo futuro professor*. Neste sentido, a observação das aulas do próprio formando, dos colegas, do superior ou mesmo de outros professores, possibilitam ao formando controlar melhor os seus processos instrucionais, por intermédio da “compreensão do que faz, do que vê fazer, do que se passa na sala de aula, ou ainda do deve fazer” (Amaral et al., 1996, p. 110). No entanto, além destas duas formas de observação destacadas por Estrela (1994), Reis (2011) apresenta igualmente, no processo de observação de aulas, duas formas de observação, que consistem na observação informal e formal.

Na primeira forma de observação, o supervisor ou o diretor de escola faz visitas ao formando sem programação ou antecipação prévia, a que o autor denomina de *pop-ins* (aparecer), *walk-ins* (caminhar), *drop-ins* (visitar) ou *walk-throughs* (passear). Normalmente, este tipo de observação consiste em visitas rápidas e destina-se a constatar o andamento das atividades desenvolvidas pelo formando com o propósito de motivá-lo, incentivá-lo, apoiá-lo, elogiar os sucessos, etc.

Na segunda forma de observação, diferentemente da observação informal, a observação é precedida de uma reunião de preparação e planeamento da observação. Esta forma de observação tem forte influência na supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira 2011), envolvendo a repetição cíclica de uma sequência de fases, como:

- Uma sessão pré-observação, para conhecimento dos objetivos e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e para negociação dos focos específicos e procedimentos da observação;
- A observação da aula;
- A análise dos dados recolhidos;
- A sessão pós-observação, para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- A avaliação global do processo, tendo em vista o estabelecimento de ações e metas de desenvolvimento/aprendizagem. (Reis, 2011, p.15).

Como pode aferir-se, estes ciclos que gravitam em torno da observação formal apresentados por Reis (2011) convergem e aproximam-se dos apresentados por Alarcão e Tavares (2003) e Vieira e Moreira (2011), às quais demos um certo destaque ao longo da nossa abordagem. Desta feita, a observação de aulas, enquanto estratégia de supervisão no processo de formação do futuro professor, exige uma certa precisão para que efetivamente se alcance os objetivos pretendidos.

Alarcão e Tavares (2003), Vieira (1993) e Vieira e Moreira (2011), igualmente, destacam ciclos de supervisão, diferenciando-se de certo modo na sua abordagem, mas que certamente encerram em si um objetivo coerente do ponto de vista da aplicabilidade e destrezas. Vieira (1993) apresenta a pré-observação, a observação e a pós-observação.

Para Vieira (1993) a pré-observação visa promover um clima relacional, facilitador da construção/negociação de saberes, discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar, compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar, definir objetivos, enfoques e estratégias de observação, distribuir tarefas, etc. Já a observação, na sua perspetiva, incide sobre a recolha de informação em função dos objetivos/formação de observação definidos, recolher as diversas formas de registo de informação e conciliar registos descritivos com registos interpretativos. A pós-observação, segundo esta autora, visa a promoção de um clima racional e facilitador de negociação de saberes, fornecer *feedback* informativo e não ameaçador, descrever, interpretar, confrontar, encorajar e avaliar o ciclo de observação.

Retornando às duas formas essenciais de observação apresentadas por Estrela (1994), em relação a Reis (2011) nota-se que não existem diferenças significativas em relação às ideias dos autores, e em alguns casos confluem. Para Estrela (1994) a observação do futuro professor é baseada na crítica da lição que é feita pelo professor supervisor na presença dos colegas. Esta crítica assenta numa observação espontânea, muitas vezes destituída de critérios. Este momento pode ser vinculado à observação informal, apesar da mesma ser desprovida de críticas, e incluir apoio e incentivos. Por outro lado, consiste na utilização de grelhas de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, o que permite atingir graus satisfatórios de objetividade.

No segundo momento, na observação feita pelo professor em formação, a observação é feita com base nas situações educativas, baseando-se na imitação ou impregnação de modelos, a assistência às aulas de um ou vários professores, o que, de igual modo, pode ser associada à observação formal. Neste sentido, a observação das aulas do próprio formando, dos colegas, do

supervisor ou mesmo de outros professores, ao centrar-se prioritariamente no que ocorre em sala de aula, permite-lhe controlar melhor os próprios processos instrucionais, pela “compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (Amaral et al., 1996, p. 110). Assim, de acordo com Richards (1997, citado por Santos, 2011),

a observação enquanto estratégia formativa tem como objetivos: ajudar os formandos a compreenderem melhor os princípios subjacentes à sua prática, o que inclui processos de planificação, organização, gestão e realização das atividades; obter *feedback* sobre comportamentos de maneira a intervir melhor no sentido de melhoramento e de inovação do seu desempenho; refletir de modo crítico sobre o seu ensino; adquirir gradualmente responsabilidade de maneira a ser capaz de formular juízos próprios sobre o que acontece na sala; e criar atitudes investigativas através da problematização da realidade e da construção de hipóteses explicativas (Santos, 2011, p.63).

Em síntese, a observação de aulas auxilia o professor a “reconhecer e identificar fenómenos”, a “apreender relações sequenciais e causais”, a “ser sensível às reações dos alunos”, a “pôr problemas e verificar soluções”, a “recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la”, a “situar-se criticamente face aos modelos existentes” e a “realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 2008, citado por Santos, 2011, p.64).

Investigação-ação

A investigação-ação (IA) funde-se em uma das estratégias mais ativas pelo seu caráter teórico-prático. Ou seja, caracteriza-se pela interferência do professor no próprio campo de pesquisa, lidando com um problema numa dada situação, examinando as consequências da sua ação e criando resultados diretos sobre a mesma (Amaral et al., 1996), isto é, respondendo de forma direta às dificuldades, receios, dúvidas, situações problemáticas e às expectativas do formando. Pelo seu caráter de intervenção e de reflexão, Alarcão (2005) fundamenta que este é um processo levado a cabo ciclicamente, obedecendo a quatro fases, planificação, ação, observação e reflexão, possibilitando assim a compreensão e a intervenção no sentido de melhorar e resolver as situações problemáticas. Assim sendo, a investigação-ação é uma metodologia que se centra na resolução imediata dos problemas do professor e, consecutivamente, orienta-se para a resolução de tais problemas, isto é, acompanhando o processo integralmente.

A IA reveste-se de potencialidades que consistem em promover o desenvolvimento de capacidades de observação e de análise crítica, a tomada de consciência das conceções práticas de ensino, a articulação dos processos de ensino-aprendizagem, e a participação e gestão da

própria formação (Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1996). Deste modo, o professor que recorre a esta metodologia questiona mais o ensino e solicita ajuda para tomar decisões e compreender os efeitos das suas práticas (Amaral et al., 1996). Dito de outro modo, é uma modalidade de supervisão mais horizontal e colaborativa, pois facilita uma abertura maior por parte do supervisor e do formando, que de alguma forma sente-se mais confortado em expor-se pelo facto dessa estratégia se inserir num enquadramento crítico e emancipatório dos envolvidos, por intermédio de um trabalho colaborativo e de entreajuda (Madureira, 2011).

Portfolios reflexivos

Alarcão e Tavares (2003) definem portfólio como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p.105). Parafraseando os autores, na sua forma conceptual, o portfolio compreende a ideia de um cartão de visitas do artista, onde são expressos os trabalhos/obras mais significativos, com o propósito de serem apreciadas e avaliadas. De acordo com Sá-Chaves (2007),

Os portfolios reflexivos são instrumentos de diálogo entre o formador e os formando(s) que são preconizados no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir de critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto as hipóteses dos outros (Sá-Chaves, 2007, p.15).

Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (2004) defende que os portfolios reflexivos assumem objetivos de caráter formativo, continuado, reflexivo e compreensivo. Desta forma, constituem-se como instrumentos que permitem ao formando não só a narração de episódios relevantes de (re) construção do seu saber pessoal, como a reflexão sobre esses factos narrados e sobre si próprio, questionando os seus próprios desempenhos, papéis, concepções, afetos e (des)afetos. Por outro lado, “a utilização de portfolios reflexivos insere-se, na maioria dos casos, num modelo alternativo às formas tradicionais de testagem de resultados através de testes e/ou exames pontuais, dimensões exíguas e descontextualizadas do processo de aprendizagem dos alunos” (Sá-Chaves, 2007, p.19).

Deste modo, salienta-se a importância dos portfólios reflexivos enquanto instrumentos não apenas de avaliação, mas também de formação, pois possibilitam ao formando refletir na e sobre a sua prática, visando deste modo, a estimulação e a ativação de pensamento reflexivo (Sá-Chaves, 2007), providenciando momentos para que o formando possa documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria formação e ao formador os processos de autorreflexão, possibilitando o direcionamento eficaz do processo formativo.

Entretanto, sem querermos apartar-nos do foco da nossa abordagem, achamos pertinente abrimos um parêntese para tecer algumas apreciações em torno da prática reflexiva, visto que nos portfólios reflexivos “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação (...)” (Zeichner, 1993, p.20). Neste contexto, defende-se que o processo de reflexão sobre o que os professores fazem, necessariamente os torna melhores profissionais (Zeichner, 2008) e deve estar retratado no portfólio.

Voltando ao cerne da questão, além dos portfólios convencionais ora retratados (formato físico) destaca-se com a emancipação e massificação dos contextos de ensino *híbrido* (aulas em regime presencial e *online*), o surgimento de ePortfólios (portfólios eletrônicos), como instrumentos de facilitação e mobilidade para o reconhecimento das aprendizagens formais e informais dos formandos. Diferentemente dos portfólios convencionais, os ePortfólios consistem na personalização e descrição de todas as atividades pedagógicas realizadas no decorrer da aprendizagem do formando em ficheiros eletrônicos (imagens, documentos em formato word, PDF, multimídia, *links web*, *blogs*, etc.). O processo de criação de um ePortfólio pode estar relacionado com as ações de colecionar, selecionar, refletir e relacionar. Para Moreira e Gomes (2008),

O ePortfólios é uma ferramenta e estratégia de aprendizagem que se baseia fortemente em três competências: competências de escrita, competências reflexivas e competências de autoavaliação. Assim, a ligação do ePortfólios com as declarações anteriormente mencionadas sobre argumentação e o pensamento crítico está evidente, hoje em dia, no contexto educativo e de aprendizagem ao longo da vida (Moreira & Gomes, 2008, p.56).

Moreira e Gomes (2008), evidenciam quatro eixos em torno do ePortfólio, que passamos por referenciar: i) personificação/singularidade; ii) reflexão; iii) progressão; e iv) partilha” (p.56). Para estes autores, o ePortfólio

pode influenciar positivamente o ensino, a aprendizagem e a avaliação e pode criar um conceito de sala de aula: um lugar onde a aprendizagem é construída de acordo com o ritmo individual de cada estudante, onde se inclui a valorização do pensamento, experiência, intuição e conhecimento de cada indivíduo e a crença de que as dificuldades podem ser ultrapassadas (Moreira & Gomes, 2008, p.56).

Deste modo, o contributo a nível cognitivo e metacognitivo da utilização destes instrumentos para o desenvolvimento reflexivo dos indivíduos, fundamenta-se nos processos de reflexão “para”, “na”, e “sobre” a ação, promovendo a dimensão profissional e pessoal, o desenvolvimento da originalidade e criatividade individuais relativamente à organização e gestão da atividade educativa, a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, a regulação de conflitos, o desenvolvimento gradual da autonomia e da identidade, e, ainda, facilita os processos de auto e heteroavaliação mediante a compreensão atempada de processos (Sá-Chaves, 2004).

Para tanto, sublinha-se a importância crucial da reflexão no âmbito das estratégias de supervisão, que no entender de Mesquita, Sanches e Freire-Ribeiro (2020) “pode promover a análise de situações educativas, o confronto de saberes, teóricos e práticos, a negociação de sentidos, linguagens e tomadas de decisão, bem como a procura de respostas e soluções que se entendam pertinentes” (p.316).

Como pode verificar-se, ambos os formatos de portfolios ora descritos, revestem-se de importância significativa no âmbito da formação e de aquisição de aprendizagens, pois enquanto instrumentos “os portfolios facilitam a tomada de consciência sobre as capacidades e saberes, a valorização das atividades desenvolvidas, a autoavaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projetos de ação e de vida, a formação, etc.” (Sá-Chaves, 2007, p.30). Nesta ótica, impera-se a necessidade do professor formador (supervisor) adotar o formato que mais se adequa à realidade e ao contexto de formação, e, de igual modo, à facilitação do trabalho a ser desenvolvido.

Síntese

Para sintetizar a informação anterior, elaborou-se um quadro síntese sobre algumas das principais características das estratégias ora apresentadas e descritas (Quadro 2).

Quadro 2. *Quadro síntese das estratégias específicas de supervisão pedagógica*

Estratégias específicas de supervisão pedagógica	Principais características
Perguntas pedagógicas	- Estratégias de tipo interrogativa; - O supervisor assume o papel de questionador; - Incidência das questões (caráter técnico, moral e profissional); - Natureza das questões (descrição, interpretação, confronto e construção).
Narrativas	- Socorre-se de diário de bordo (log), diário íntimo (diary), diário do cotidiano (journal); - Registo de experiências vividas e da prática pedagógica; - Registo de factos da profissão baseado em cenários, físicos, emocionais e sociais; - Caráter autobiográfico; - Supervisor como auxiliar na elaboração das narrativas e criação de um clima de partilha - Formulação antecipada de questões estimuladoras (o que aconteceu? Como? Porquê? etc.).
Diários	- Baseia-se em narrativas fundadas na descrição de vivências individual; - caráter pessoal e espontânea; - Exprime interpretações e opiniões; - Reflexão pessoal.
Análise de casos	- Baseia-se em narrativas; - Descrições contextualizadas que implicam uma teorização; - Foca-se na interpretação de narrativas de outrem; - Análise e reflexão dos casos descritos;
Observação de aulas	- Estratégia tradicional de formação de professores; - Constatação <i>in loco</i> dos factos e suas manifestações; - Demonstração de competência, partilha de sucesso, diagnosticar um problema; - Sistemático; - Preciso.
Investigação-ação	- Interferência direta do professor no campo; - Caráter interventivo e reflexivo; - Resposta direta e imediata sobre os factos, dúvidas e situações problemáticas; - Processo cíclico: planificação, ação, observação e reflexão; - Modalidade de supervisão horizontal e colaborativa; - Emancipação dos envolvidos.
Portfólios reflexivos	- Baseado na exposição das valências, potencialidades e habilidades do autor (cartão de visita); - Assumem objetivos de caráter formativo, continuado, reflexivo e compreensivo; - Baseado em suporte físico ou digital (ePortfólios); - Instrumento de avaliação e formação; - Reflexão na prática e sobre a prática; - Estimulação e ativação de pensamento reflexivo.

Contudo, é importante salientar que a utilização destas e de outras estratégias de supervisão pedagógica tem como finalidade desenvolver as competências pessoais e profissionais dos professores, tornando-os mais competentes em torno das atividades a desenvolver, assim como a analisarem e a refletirem melhor sobre as questões do seu quotidiano educativo/formativo, isto é, estas estratégias são importantes não apenas na formação inicial, mas também no âmbito da formação continua. No entanto, não podemos deixar de frisar que cada uma das estratégias valem-se de fraquezas e de potencialidades tendo em conta os diferentes contextos e situações de

aplicação. Sendo assim, a sua utilização de forma congregada poderá significar maior rendimento, pois as necessidades de uma poderão ser suplantadas por outra, atingindo de forma mais cabal dos objetivos desejados.

2.2.3. O papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento recíproco

(...) a colaboração é um tema cada vez mais em voga no meio escolar contemporâneo, e um contributo para o sucesso pedagógico das instituições. Também temos vindo a observar, que a supervisão é fundamental para a resolução de problemas, apresentando-se como um aspeto facilitador para uma aprendizagem profícua por parte dos docentes, tendo a vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente (Pedras & Seabra, 2016, p.299).

A supervisão enquanto uma “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica” (Vieira, 1993, p.11) e de “orientação entre pares” (Pedra & Seabra, 2016, p. 295) deve valer-se de uma prática colaborativa atendendo às vantagens e significados que dela decorrem, pois, “o facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.151). Estas características da supervisão implicam a existência de uma supervisão colaborativa, permitindo deste modo o desenvolvimento de traços afetivos, confiança, segurança e, acima de tudo, abertura para o desenvolvimento recíproco dos implicados.

Colaboração: uma atitude de abertura

O processo de formação, seja ela inicial ou contínua, pelo seu caráter sistemático é um processo que apresenta uma grande complexidade. Aliados a isso, estão as novas exigências socioeducativas da sociedade moderna, o que faz com que o mesmo passe por modificações e ajustes significativos em observância as tais exigências. Uma dessas exigências passa necessariamente pelo desenvolvimento de trabalhos colaborativos. A este respeito, muitos autores com estudos e investigações na área (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007; Machado & Mesquita, 2015; Pedras & Seabra, 2016; Day, 2004) têm reportado a importância da colaboração e a necessidade de se implementar metodologias colaborativas, realçando o papel crucial da colaboração na promoção e desenvolvimento das potencialidades dos professores e de outros intervenientes, bem como, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sem descurar a qualidade profissional do professor (Roldão, 2017).

A colaboração não diz respeito apenas à orientação da ação, nem à forma como se planeia e concretiza, mas também aos desafios que são colocados “(...) ao íntimo da pessoa de cada um dos participantes, no que diz respeito à forma como se vê e como vê os outros quando com eles se dispõe a colaborar” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46). Assim, acredita-se que uma das formas de se responder satisfatoriamente a estes apelos da sociedade moderna, passa por ações de formação baseadas numa perspetiva de supervisão colaborativa, isto é, no âmbito da formação inicial e contínua. Deste modo, invoca-se a necessidade de se investir na formação centralizada nos contextos educativos e nas práticas profissionais colaborativas, onde os implicados devem trabalhar mutuamente, pois têm como foco um objetivo comum. É nesta perspetiva que Formosinho, Machado e Mesquita (2015), defendem que,

a colaboração docente é um meio que permite lidar com mais propriedade e sabedoria com a complexidade do mundo atual, pois leva “à partilha de informações sobre contextos familiares de cada educando, sobre a sua personalidade e estilo de aprendizagem, sobre o progresso nas várias unidades curriculares – é, assim, uma mais-valia para a ação docente numa escola para todos” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.12).

Formosinho, Machado e Mesquita (2015) defendem ainda que deve investir-se na aprendizagem profissional inovadora e promotora de novas práticas e dinâmicas de trabalho colaborativo ao longo de todo o nosso percurso/ação profissional, relegando para segundo plano a pedagogia burocrática que privilegia a pedagogia da “transmissão” e do “ensino compartimentado” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015). Hargreaves (1998), salienta que,

na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir algumas” (Hargreaves, 1998, p. 211).

Com isso, fica evidente que as relações baseadas na colegialidade, e situadas, no extremo, no trabalho conjunto, são as que potencialmente reúnem mais condições de desenvolvimento profissional para os seus intervenientes (Pinho & Mesquita, 2018). Desta forma, a colaboração pode perspetivar-se sob diversas formas, por exemplo, o desenvolvimento de parcerias de aprendizagem, onde professores e formadores das instituições do ensino superior trabalham colaborativamente, “adequam-se particularmente a uma estratégia de colaboração, dado que

ambas se situam na criação de conhecimento” (Day, 2001, p.235). Assim sendo, a atividade colaborativa tem a intenção de estimular o desenvolvimento dos intervenientes no que se refere ao exercício da sua profissão (Alarcão & Canha, 2013) porque,

é neste contexto que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidade sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Os contextos de formação e aprendizagem colaborativas são orientados para o “desenvolvimento profissional (que) é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52) e articulam-se com a supervisão, que emerge como uma atividade que se incorpora nestes contextos, acompanhando e apoiando o processo.

Nesta ótica, estamos perante uma dimensão horizontal da supervisão, “que pode assumir contornos nítidos de prática, eminentemente colaborativa, ao ser exercida pelos membros do grupo enquanto pares que dividem entre si equitativamente a responsabilidade na condução desta atividade supervisiva” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53). Visto desta forma, para que a mudança seja profícua e promotora de mudanças reais na forma de trabalhar e de interatuar-colaborar entre professores, é necessário que estes percebam as vantagens dessa forma de “estar” e de “viver” a escola, o que acarreta que todos participem e partilhem os seus saberes profissionais, as suas (in)certezas e (des)confianças (Alarcão & Canha, 2013). Só assim poderemos afirmar que estamos perante comunidades de aprendizagem comprometidas com a prática docente, com o desenvolvimento organizacional e profissional e, concomitantemente, com a preocupação de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Nestes moldes, a supervisão afigura-se como um forte catalisador para melhorar a prática docente, desenvolver o potencial de cada indivíduo para a aprendizagem, bem como, promover a capacidade de autorrenovação das organizações (Fialho, 2016). Baseando-se nesta perspetiva, o professor terá de deixar para trás o individualismo que o tem caracterizado e assumir-se como parte ativa e integrante do saber coletivo. Também pressupõe que todos aprendam e melhorem as suas práticas através da partilha e confronto de ideias com os outros professores, qualificando-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (Alarcão, 2001; Fialho, 2016).

A colaboração e a colegialidade pressupõem que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que o individual e que a análise, avaliação e experimentação em concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (Fialho, 2016, p.25). Nessa senda, “a colaboração entre professores será tanto mais forte quanto mais colegas estiverem envolvidos (amplitude), quanto mais frequentes forem as interações (frequência) e quanto mais dimensões da vida profissional envolver (abrangência)” (Pinho & Mesquita, 2018, p.6). Desta feita, somos de opinião que a ação colaborativa exige e implica a ação de colaborar com os outros na valorização dos seus saberes e experiências, fazendo votos de que com o outro é possível ir além do desejado. Implica também humildade, engajamento, comprometimento e valorização do esforço alheio.

De uma forma geral, Alarcão e Canha (2013) apresentam sinteticamente as seguintes ideias em torno da colaboração:

- é um instrumento para o desenvolvimento;
- implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para os intervenientes;
- assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento. (Alarcão & Canha, 2013, p.49).

A supervisão pedagógica deverá ser perspectivada como uma exigência e um imperativo da ação profissional consciente e ponderada, uma vez que se constitui como uma oportunidade de formação contextualizada, promotora da melhoria da prática. Para além deste imperativo, é necessário ter a capacidade de romper preconceitos e fazer emergir uma cultura docente que se pretende menos individualizada e mais colaborativa/partilhada, impulsionadora do “desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias” (Fialho, 2016, p.23).

Ainda no respeitante à supervisão colaborativa, Alarcão e Tavares (2003) elenca uma série de tarefas e funções a serem desempenhadas pelo professor supervisor e pelo supervisionado, que certamente favorecem o desenvolvimento recíproco dos envolvidos, pois baseiam-se na ajuda e colaboração mútua:

- Bom clima afetivo-relacional;
- Desenvolvimento pessoal e profissional;
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;

- Gosto pelo ensino;
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- Análise de programas, textos de apoio, etc.;
- Identificação e resolução de problemas;
- Interpretação de dados colhidos na observação;
- Definição de planos e ação a seguir;
- Desenvolvimento do conhecimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003, p.57).

Day (2004) apresenta três propostas que se encontram no centro do profissionalismo dos professores:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional;
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão;
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes tanto para as suas cabeças como para as suas mãos. (pp.184-185)

Day (2004) chama atenção para alguns perigos que podem comprometer o desenvolvimento profissional do professor. Para Day (2004), enquanto a amplitude das necessidades de aprendizagem dos professores continuar a ser ignorada, o seu desenvolvimento profissional será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente. Na sua perpetiva,

A aprendizagem profissional poderá vir a estar associada a acontecimentos limitados, com metas especificamente estabelecidas para as necessidades de implementação de reformas definidas tecnicamente e determinadas por outros, em vez de ser associada à construção de capacidades para o uso de um juízo ponderado, fundamentado e usado em situações complexas (Day, 2004, p.186).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2007) adverte que o trabalho colaborativo não se esgota ao colocar um grupo de pessoas a executar uma determinada tarefa coletiva, pois “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico” (p.27).

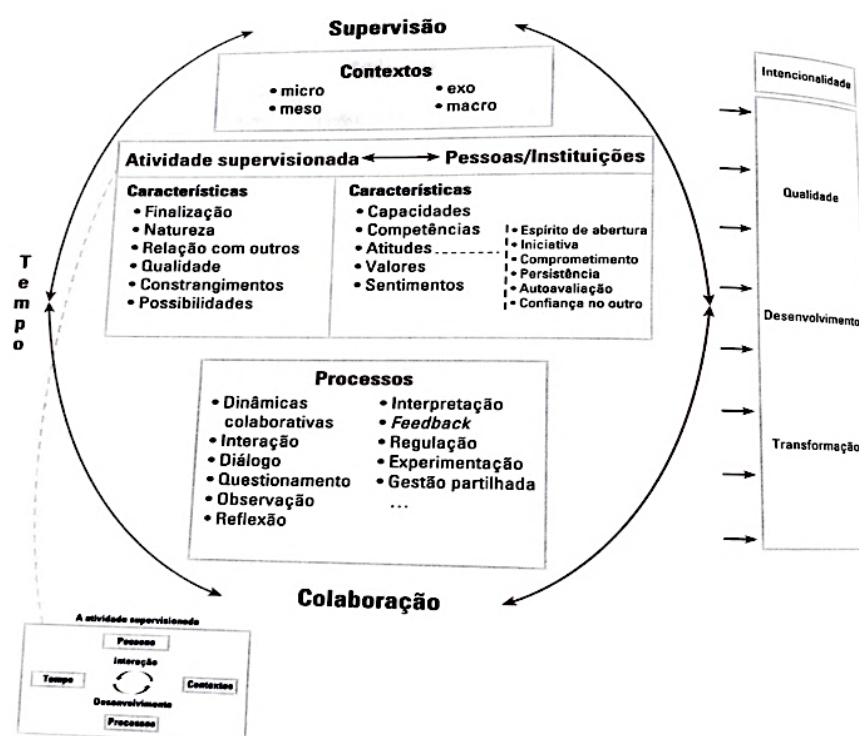
Ademais, o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto (Roldão, 2007), permitindo a cada interveniente participar e contribuir ativamente por intermédio de saberes específicos na mediação de uma

relação dinâmica e cordial, “proporcionado a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, criando idealmente a existência de comunidades” (Alarcão & Canha, 2013, p. 81).

Desta feita, somos a afirmar que a ação em si de colaborar apresenta uma dimensão de engajamento e comprometimento mútuo, o que efetivamente implica o envolvimento de todos e com todos, e que, para que haja uma colaboração autêntica, é preciso que exista, entre os intervenientes: convergência conceptual (construção de entendimentos partilhados sobre o que implica colaborar); acordo na definição de objetivos; gestão partilhada, que torna distribuída e assumida por todos a responsabilidade pelo trabalho realizado; e antecipação de ganhos individuais e comuns (Alarcão & Canha, 2013).

Na figura 1, é apresentada a sistematização das ideias articuladas em torno da supervisão e colaboração de Alarcão e Canha (2013).

Figura 1. *Supervisão e colaboração*



Fonte: Alarcão e Canha, 2013, p.82

As vantagens de trabalhar colaborativamente são evidentes, pois o trabalho colaborativo permite aprender a ensinar mais e melhor. Entretanto, apesar das inúmeras vantagens que a colaboração apresenta, não significa que se trabalhe sempre coletivamente (Roldão, 2017). Neste

caso, o trabalho coletivo implica que cada interveniente tenha oportunidades, privilégio e tempo para que cada indivíduo de forma singular tenha um contributo a dar. Isto é, “as próprias tarefas de trabalhos colaborativos entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte” (Roldão, 2017, p. 28).

Ademais, não se pode deixar de frisar aspetos institucionais que nem sempre tornam possível o trabalho colaborativo por causa de certas burocracias, questões políticas e administrativas da instituição.

2.3. Supervisão pedagógica na formação inicial do professores e desenvolvimento profissional

2.3.1. Modelos de formação inicial de professores

Toda a formação se rege por certos protótipos que lhe servem de suporte e orientação. Desta feita, a formação no âmbito educacional não está alheia a esta realidade, sem deixar de referir a crescente influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola, etc. (Flores, 2017), o que, de certo modo, cria uma certa interferência no Sistema Educativo.

A formação de professores tem sido foco de grandes discussões e abordagens académicas (Nóvoa, 1992; Pacheco, 1999, 2013; García, 1999; Fazenda, 1997; Roldão, 2008; Mesquita & Roldão, 2017; Flores, 2017), tornando-se num dos assuntos mais investigados na área da educação, por residir nela um dos fatores decisivos para a melhoria da educação e, por tratar-se de uma formação de professores de qualidade, que contribuirá para melhorar a qualidade do ensino, a qualidade das aprendizagens e os resultados escolares dos alunos (Flores, 2017). De acordo com Esteves (2004),

a formação de professores ocupa um lugar central em toda a problemática educativa. As expectativas e as exigências sociais crescentes e diversificadas que, nas últimas décadas, se vêm manifestando em relação à escola, tem sido acompanhada de um escrutínio cada vez mais intenso do trabalho dos professores e, consequentemente, da preparação profissional para o desempenho do trabalho (Esteves, p.203).

O Dicionário Verbo Ilustrado da Língua Portuguesa de Fernandes (1988), apresenta o termo formação como sendo de origem latina, *formatione*, que significa “ato ou efeito de formar-se; constituição; maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um carácter, etc.” (p.861). Mesquita e Roldão (2017), parafraseando García (1999) são de opinião que,

a própria palavra encerra em si três tendências contraditórias: numa primeira tendência, a palavra não se adapta à linguagem técnica em educação; porque assume dimensões não exequíveis na investigação; numa segunda tendência, ela é utilizada em múltiplos sentidos, não se limitando ao campo profissional; e por fim, numa terceira tendência, a formação não engloba não se submete à educação e ao ensino, porque é entendida como uma ação que envolve adultos na aquisição de saberes (Mesquita & Roldão, 2017, p. 20)

A formação de professores é “o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores” (Mesquita & Roldão, 2017, p.14). Dito de outro modo, a formação é encarada como um processo que visa o desenvolvimento e aquisição de potencialidades por intermédio de ensino e aprendizagem. Entendida como tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas e de outras gerações, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional (García, 1999). A formação de professores representa a atividade de aquisição de habilidades, capacidades, atitudes e hábitos tendentes à profissionalização dos sujeitos. Trata-se ainda de um processo recíproco entre os sujeitos, com vista à satisfação de objetivos comuns.

Ademais, a formação assume um espaço de desenvolvimento pessoal, social e profissional do sujeito aprendiz, com o propósito de saber fazer, no qual está vinculado o processo inicial de aquisição de saberes iniciais e, igualmente, o processo de aprimoramento e desenvolvimentos das potencialidades anteriormente adquiridas com vista à melhoria da qualidade de ensino. Assim, o futuro professor deve procurar estabelecer um elo entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhe parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente (Mesquita, 2011).

Desta feita, para melhor dotar os professores e outros profissionais de habilidades e destrezas, os Governos têm procurado dia após dia e, em consideração às exigências socioeducativas da sociedade atual e do conhecimento, a reformulação dos sistemas educativos com o propósito de formar profissionais competentes que saibam responder positivamente a esses desafios e exigências. No caso angolano, a formação inicial de professores tem sido uma das

principais prioridades políticas do Governo de Angola nas últimas décadas, de modo a promover o desenvolvimento educativo e social no país (Monteiro & Vieira, 2017), razão pela qual, tem vindo a implementar uma série de reformas no próprio sistema (Lei nº13/01, Lei nº17/16, Lei nº32/20, Decretos presidenciais nº273/20-205/18-109/11, de 26 de Maio de 2011; Plano Mestre de Formação de Professores-PMFP, 2008; Plano Nacional de Formação de Quadros-PNFQE, 2012; INIDE, 2020), cujos objetivos se articulam para proporcionar aos docentes em serviço a oportunidade de desenvolvimento de competências centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula.

Para o efeito, é necessário ter em atenção um protótipo (modelo) de formação que, atenda aos ideais pretendidos. Mesquita e Roldão (2017), corroborando com Zeichner (1983), defendem que “um modelo de formação de professores deve fundamentar-se num conjunto de princípios e certezas acerca da natureza e dos objetivos da escola, ensino, dos professores, bem como da sua formação” (p.36). Porém, os professores ao longo da sua formação não têm tido um papel ativo em relação às condições em que vão exercer a profissão, bem como não têm sido convocados para falar sobre as implicações dos conteúdos e orientação do seu programa de formação (Mesquita & Roldão, 2017), o que de certa forma compromete e/ou poderá comprometer os objetivos reais e as finalidades do processo de formação.

Para Pacheco (1995) “a formação de professores sempre se perspectivou de diferentes modos, conforme as posturas adotadas em relação aos *currícula* de formação, ao papel profissional do professor e às finalidades do processo educativo” (p.53). Desta feita, o autor elenca algumas tradições/paradigmas de formação de professores.

Modelo tradicional (ou tradição académica)

Mesquita e Roldão (2017) posicionando-se no modelo tradicional de formação (homogeneidade, uniformidade, transmissão, seleção, etc.) argumentam que a formação foi “concebida sobretudo como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que de seguida os [iam] utilizar na sua prática” (p. 36). Segundo estes autores, neste modelo a pesquisa ficava a cargo dos investigadores, sendo inexistente na formação de professores como práticos. Nesta perspetiva, a formação tendia a ser mais profissional e mais rigorosa, pois era da competência dos teóricos investigarem sobre diferentes assuntos educativos e, também, enquanto professores universitários, transmitirem aos seus discentes os resultados das suas pesquisas. No entanto, era patente o divórcio entre os locais

onde se mobilizavam os saberes e as competências (contexto de trabalho) onde se produziam estes saberes e competências (papel da investigação) e onde, supostamente estes saberes e competências deviam ser aplicados (contexto escolar) (Mesquita & Roldão, 2017).

Como pode aferir-se acima, e tal como argumenta Pacheco (1995), a formação está vinculada aos teóricos por intermédio da investigação, o que certamente era uma formação mais academicista e que, efetivamente, estava alheia àquilo que deveria ser a realidade da própria formação (contexto de trabalho e contexto escolar do professor em formação). Segundo Pacheco (1995),

a formação tradicional, por tradição, coloca a ênfase na organização do saber-fazer (...) é na e pela experiência que se estrutura o desenvolvimento da lucidez das ações. Colocando a ênfase na experiência e na didática do oral da transmissão, cada aprendiz torna-se um artesão, constituindo o “seu diário de bordo” (...), em seguida tornar-se -á mestre (Pacheco, 1995, p.54).

Este modelo pode ser associado ao “movimento da orientação académica” que concebe o professor como um sujeito que possui conhecimentos sobre os conteúdos, cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas académicas. Ou seja, a aquisição de saberes voltados para as disciplinas pela acumulação de experiências é suficiente para se poder ensinar.

Modelo comportamentalista (ou tradição de eficiência social)

De acordo com o modelo comportamentalista (ou tradição de eficiência social), a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem. A eficiência docente depende, assim, de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e reforço da dimensão tecnológica da formação (Pacheco, 1995).

Landsheere (1994) fazendo alusão ao modelo *behaviorista* (comportamentalista), explica que a formação behaviorista tem por objetivo fazer dos docentes especialistas das ciências aplicadas do comportamento, por intermédio de trabalhos em equipas cujos membros unem a sua perícia. Para Landsheere (1994), de forma geral, são propostos exercícios de simulação, de autoscopia e de microensino. O recurso a estas técnicas é particularmente frequente quando da

aplicação em função das competências esperadas. Como se vê, as situações de formação em que a autoscopia e o microensino existem possibilitam ao formando refletir sobre as suas práticas e, igualmente, autoavaliar-se tendo em conta o seu desempenho, o que de certa forma torna-se numa mais-valia para si.

Modelo personalista (ou tradição desenvolvimentista)

Este modelo tem como principal característica a ideia de que é a “ordem do desenvolvimento do aluno que fornece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores” (Pacheco, 1995, p.55, referindo-se a Zeichner & Liston 1990). Nesta perspetiva, o ensino ultrapassa o âmbito da conduta para ser analisado nas vertentes social, cognitiva e moral e, a formação de professores deve centrar-se no aluno, tendo em atenção o seu mundo naturalista e humano, o que jamais pode ser analisado a partir de uma formação técnica. Esta ideia também é defendida pelo “movimento de reforma personalista” que destaca que a formação de professores deve ter em conta a personalidade do indivíduo para que este possa desenvolver o seu “eu” pessoal (Pacheco, 1995).

A tradição personalista reconhece-se em três versões (Pacheco, 1995): i) formação progressiva; ii) formação humanista; iii) formação personalizada. A tendência progressiva tem como critério de formação do professor o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação criativas e de espírito aberto.

A conceção humanista defendida por Combs et al. (1979) e apresentada por Pacheco (1995), fundamenta que a formação do professor depende, essencialmente, da natureza de um quadro particular de perceções prévias, correspondendo à descoberta pessoal e à tomada de consciência de si mesmo. Para Marcelo (1990b, cit. por Pacheco, 1995), a descoberta do modo pessoal de ensinar assume um papel fundamental “pois não se trata de ensinar o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação” (Pacheco, 1995, p.55), o que pressupõe, que o programa de formação deveria estar implícito ao princípio das particularidades individuais.

Modelo orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social)

O modelo orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social) enquadra-se no movimento de orientação social, encabeçado por John Dewey, em oposição ao modelo tradicional. A “finalidade da educação em Dewey não era integrar o jovem na sociedade, mas sim dotá-lo de

conhecimentos e competências que permitissem a sua participação na transformação da sociedade” (Marques, 1998, cit. por Mesquita & Roldão, 2017, p.37). Ademais, a formação era orientada para a resolução de problemas e enfatizada por uma visão construtivista na aquisição de conhecimento.

Segundo Mesquita e Roldão (2017) a ideia reconstrucionista faz parte dos movimentos de contestação política e social que tiveram lugar nos Estados Unidos da América aquando da Grande Depressão (1929), na qual a polémica se centrava na questão sobre se os professores e os formadores de professores deviam doutrinar deliberada e conscientemente os seus alunos ou confiar nos métodos de experimentalismo e de reflexão. Para estes autores, os defensores da tradição desenvolvimentista colocam de parte a hipótese de um *curriculum* neutro de formação de professores, defendendo um *curriculum* orientado por uma teoria social crítica que ajude o professor não só a examinar aquilo que faz mediante princípios e ideias democráticas, como também a verificar que as suas opções diárias estão associadas às questões da continuidade e de mudança social.

Em conformidade com esses modelos de formação de professores ora apresentados, a nosso ver, os modelos comportamentalistas e de reconstrução social são os que mais se aproximam daquilo que são os ideais de formação de professores. Pois entendemos, que é importante encarar a formação como um *continuum*, por intermédio da promoção de valorização de paradigmas promotoras de mudanças significativas na formação de professores (Mesquita & Roldão, 2017), bem como, importa valorizar paradigmas de formação de professores reflexivos em que o professor assume a responsabilidade pela sua formação e atua como protagonista na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992).

Desta feita, abrimos um parenteses para fazer uma sucinta correlação e análise em relação à formação de professores no contexto do Sistema Educativo angolano face aos modelos de formação de professores apresentados.

O subsistema de formação de professores de Angola está estruturado em: a) Ensino Secundário Pedagógico; e b) Ensino Superior Pedagógico (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16, art. 45º). O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com duração de quatro anos, em escolas de Magistério. As escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com duração de um a dois anos de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário (Lei 17/16, art. 46º).

Constituem-se como objetivos para formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico os seguintes: “(...) capacitar os indivíduos para o exercício da atividade docente-educativo na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e no I ciclo do Ensino Secundário; assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógica e científica (...)” (Lei 17/16, art. 48).

A formação inicial de professores ao nível do Ensino Secundário é realizada pelas escolas de Magistério, onde podem ser enquadradas as escolas de Magistério Primário (EMP) e as Escolas de Formação de Professores (EFP). As escolas de Magistério Primário por sua vez, estão vocacionadas para a formação de professores do Pré-Escolar e Ensino Primário, enquanto as escolas de formação de professores estão vocacionadas a formar professores para o I Ciclo do Ensino Secundário (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) e II Ciclo do Ensino Secundário (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes).

No II Ciclo do Ensino Secundário, a formação é bietápica. Neste caso, a formação é geral nos primeiros anos (10.^a e 11.^a classes) e específica nos anos seguintes (12.^a e 13.^a classes). Na 12.^a classe os alunos são submetidos ao estágio nas escolas de aplicação, com a finalidade de se familiarizem com o contexto das escolas do Ensino Primário. Neste ano, compete-lhes apenas observar as aulas ministradas pelo professor titular, aplicando-se um modelo de supervisão pedagógica de “imitação artesanal” (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017). Na 13.^a classe, os alunos assumem as turmas sob a supervisão do professor titular e de um professor acompanhante, que neste caso, é o professor supervisor proveniente da escola de formação.

A conceção e elaboração dos programas para a formação inicial de professores da Escola de Professores é da inteira responsabilidade do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), órgão do Ministério da Educação-MED, que delineia e explicita, o caminho a percorrer, as finalidades e objetivos de acordo os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educação e Ensino e, no projeto curricular em que este programa assenta, por intermédio da elaboração de currículos e dos materiais pedagógicos necessários. Entretanto, aventa-se a possibilidade de num futuro breve a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, ser da responsabilidade dos Institutos superiores e das Escolas Superiores Pedagógicas.

Como se pode aferir, e fazendo alusão aos modelos de formação anteriormente referidos, estamos diante de um modelo de formação tradicional, em que uma entidade (INIDE) realiza a investigação baseada nas políticas educativas sobre aquilo em que deverá ser baseada a

formação, sem, no entanto, correlacionar as suas visões com alguns pressupostos de primordial importância da formação do futuro profissional, como o contexto de trabalho e o contexto escolar, o que, certamente, faz com que nem sempre sejam alcançados com eficácia os objetivos almejados. Diante disto, assumimos as palavras de García (1992) para dizer que (...) “o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores a todos os níveis” (...) (p. 55). Com isso, assiste-se a uma didatização da formação, baseada na didática e no conteúdo, o que de alguma forma não retira a relevância destas componentes, mas não são suficientes para um estudante “se tornar” e “ser” professor (Flores, 2017).

Neste sentido, urge a necessidade de se refletir com seriedade sobre a qualidade da formação de professores, particularmente, a nível da formação inicial, bem como discutir as políticas de formação, dos programas e *curricula* e da pedagogia da formação, e, igualmente, o papel dos formadores de professores, das finalidades da formação e dos modelos organizacionais em torno do processo (Flores, 2017). O modelo de formação mais avançado, baseado na investigação, é o modelo adotado pela Finlândia, um dos países revolucionários em termos de educação e ensino, em que a formação de professores integra as várias componentes do seu currículo, como a prática e a teoria, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os estudos educacionais, bem como a prática de ensino, através de um *design* baseado na investigação (Flores, 2017).

Com isso, Flores (2017) chama a atenção sobre a necessidade de mudanças nas políticas e programas de formação que têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, e apresenta alguns desafios que devem ser levados em conta em prol da formação do professor, a saber: i) o papel e a formação dos formadores de professores; ii) a pedagogia da formação e o desenvolvimento da identidade profissional; iii) a literacia investigativa; iv) a dimensão ética, social, cultural e política da formação de professores e a formação como oportunidade de (re)construção do profissionalismo docente. Para esta autora, estes desafios são de certo modo alguns dos problemas que enfraquecem a formação de professores do ponto de vista geral. Contudo, acredita-se que haveria um ganho significativo não apenas para o próprio professor enquanto beneficiário primário em termos da sua formação e desenvolvimento, mas também, melhoraria significativamente o funcionamento da instituição escolar, da qualidade de ensino e da sociedade, apesar de que a formação de professores não constituir o âmago principal dos problemas da educação.

Funções e competências do supervisor pedagógico e do professor tutor

As funções e competências do supervisor e do professor tutor situam-se entre os contextos e situações pelas quais as atividades de estágio irão decorrer, bem como, articulam-se entre si. Alarcão e Tavares (2003) sustentam que a supervisão pedagógica tem como função “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p.59). Para tal, o supervisor deve “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, simpática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p.61).

As funções do supervisor deverão assentar na gestão das aprendizagens e das pessoas (Alarcão, 2002), podendo para o efeito conhecer os pressupostos que subentendem o funcionamento da escola enquanto uma organização, bem como, as políticas a ela vinculadas.

Neste contexto, o supervisor tem de ser um líder, alguém despidido de qualquer preconceito de superioridade, comprometido e imbuído no espírito de partilha, cordialidade, colaboração e de entreajuda para que se atinjam os objetivos desejados com êxito. Assim, “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98). A função do supervisor deve ser, antes de mais, a de,

ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (Alarcão & Tavares, 2003, p.119).

As funções do supervisor de estágio apontam para duas conceções distintas da supervisão defendidas por Jacinto (2003). Uma perspetiva reflexiva do conhecimento profissional dos professores e outra que considera esse conhecimento como certo e tácito. Na conceção reflexiva, a função do orientador é vista como a de um parceiro (*cooperative partner*) que dá oportunidade ao estagiário para descobrir o que significa ser professor e o conhecimento que necessita adquirir. Partindo duma conceção que não questiona o conhecimento/competência profissional dos professores, enfatiza-se a função de demonstração do orientador (*demonstrative function*), que é o detentor do poder e que condiciona a aprendizagem do formando à sua própria experiência (Jacinto, 2003).

A segunda concepção concebe o orientador como um colaborador progressista, que defende a construção gradual de competências do estagiário, trabalhando em conjunto com ele, apoiando os seus pontos fracos, e, simultaneamente, fornecendo sugestões em função do nível de desenvolvimento das competências e da segurança do professor em formação (Jacinto, 2003).

Na terceira concepção, segundo Jacinto (2003), o papel do orientador é visto como de um profissional amigo, que considera o estagiário como pertencente à escola e que com ele partilha experiências a diversos níveis. Nesta concepção, o orientador privilegia a observação do progresso do professor em formação para que o possa ajudar quando for necessário. Por fim, a quarta concepção, reporta-se ao orientador tradicional, que enfatiza as sugestões promotoras do desenvolvimento e do respeito pela autonomia do estagiário, as técnicas de aconselhamento, o reforço e o ver e ouvir com atenção. “O processo de aprender é visto como um todo e não como um somatório de competências” (Jacinto, 2003, p.89).

Para tanto, a competência do orientador (supervisor) passará por um conjunto sólido e pelo domínio proficiente dos conteúdos de ensino (de acordo com a perspetiva mais tradicional da orientação académica) e, simultaneamente, pela manifestação dum conhecimento pedagógico (a sua designação é precisamente de orientador pedagógico) de forma a conduzir o estagiário a refletir sobre as matérias e, estudo. Para tal recorrerá, por exemplo, às perguntas pedagógicas como estratégias de supervisão centradas nos conteúdos (Amaral et al. 1996, cit. por Jacinto, 2003), no sentido de conceber maneiras de ensinar as matérias de maneira a que se tornem compreensíveis pelos alunos.

Entretanto, em Angola as funções do professor tutor não se distanciam daquelas desempenhadas pelo professor supervisor, muito pelo contrário, complementam-se entre si, porque ambos têm em vista a concretização de um único objetivo que passa necessariamente pela aprendizagem do futuro professor.

Portanto, para uma melhor compreensão, elaborou-se um quadro síntese sobre os papéis e funções do professor supervisor e tutor (Quadro 3).

Quadro 3. *Quadro síntese sobre papéis e funções do professor supervisor e tutor no âmbito da supervisão de estágio*

Professor supervisor	Professor tutor
Tarefas Específicas	
É o Professor da escola de formação	É o professor da turma da escola anexa do ensino primário (Escola de aplicação)
Acompanha as Práticas Pedagógicas e os Estágios a nível de: Planificação Observação das aulas; Avaliação-reflexão	Faculta aos formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspetos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente
Instrução, a modelagem e a tutoria	Facultam aos formandos o conhecimento das suas turmas e a observação / análise de aulas
Fornecimento de <i>feedback</i> construtivo	Observa o sucesso ou evolução das aulas dos estagiários e faz anotações numa ficha de observação
Fomentar a elaboração e concretização de projetos educativos sobre a prática numa perspectiva de investigação/ação	Permite que os formandos, em prática colaborem, intervenham nas aulas, nos termos previamente definidos
Manutenção de uma aliança de trabalho	Observa e reflete sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos formandos, nas escolas em que desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios
Convergências de Funções	
Estruturar, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos Formandos	Distribui os dias, os temas e indica os estagiários que devem ministrar as aulas durante os dias da semana seguinte, conforme a planificação semanal da escola
Observação e avaliação Avaliar os formandos na disciplina de prática e estágios Um problema mútuo a resolver/Apoio	Participa nas reuniões de programação de actividades das práticas e estágios, segundo a calendarização Participa no processo da avaliação dos estagiários e faz proposta de classificação final das actividades desenvolvidas pelos formandos Apoio

Fonte: Adaptado de Mesquita e Roldão, 2017 e INIDE, 2009

2.3.2. Desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário

A profissão docente sempre esteve em volta do conhecimento. O conhecimento, o saber, têm sido os elementos legitimadores da profissão docente (Marcelo, 2009). Assim como o desenvolvimento humano, o exercício da profissão docente exige estar num “*continuum* da formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional e não da justaposição de várias etapas separadas e fragmentadas” (Flores, 2017, p.14), pelo simples facto desta atividade exigir e permitir estar num contexto de aprendizagens constantes e sucessivas. Segundo Flores (2017) podemos afirmar categoricamente que o professor é um dos poucos profissionais que não envelhece, pois, pelo princípio da reciprocidade em que o mesmo se insere, ensina e aprende simultaneamente.

Por um lado, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (García, 1999). Por outro lado, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, “pressupõe (...) uma abordagem na formação de professores que

valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p.137). Para Silva (2010) o conceito de desenvolvimento profissional docente,

remete para uma perspectiva multi e transdisciplinar que se constrói na interseção das dimensões biológica, psicológica, social, económica, cultural e técnico-científica. Esta definição aponta para a complexidade e diversidade de dimensões inerentes ao próprio conceito, pois delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nesta noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento (Silva, 2010, p.11).

Lima (2017), defende que (...),

não podemos imaginar um docente sem o contacto com livros, cadernos e sala de aula, apesar dos mecanismos tecnológicos do mundo globalizado. Ser professor é ser educador, é ser estudioso, não se espera outra coisa senão que sejam pessoas em pleno desenvolvimento e cientes dessa necessidade (Lima, 2017, pp.15-16).

Neste contexto, a profissão de professor remete-nos para uma posição de um fazer constante, o que certamente habilita dia após dia para a aquisição de novas valências, permitindo deste modo, o exercício pleno da atividade, razão pela qual, o professor em formação (formação inicial) e em contexto de estágio pedagógico deverá ser munido de todas as ferramentas possíveis. Portanto, deverá ser acompanhando e orientado por profissionais qualificados que saberão responder satisfatoriamente aos anseios da sua formação prática, que culminará no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, no exercício pleno da sua atividade.

Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal desenrola-se numa serie de competências que serão adquiridas no decurso de experiências vivenciadas, que vão desde competências educativas, social, linguística e psicologia (Damião, 2015). Além disso, acresce-se as competências transversais (Silva, 2013; Damião, 2015) que, certamente, não estarão ligadas diretamente ao exercício da atividade docente, mas que se mostram importantes para a profissão que irá exercer.

No âmbito de desenvolvimento profissional e pessoal, a teoria desenvolvimentista reconhece que o adulto é um ser em desenvolvimento progressivo. Com isso, há toda a necessidade de os supervisores tomarem consciência de que os professores em formação se encontram em diferentes estádios dos diversos níveis de desenvolvimento psicológico. Consequentemente, o processo de supervisão, tal como qualquer outro processo educativo, deverá assumir como grande meta, entre outras, a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional

(Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983, Thies-Sprinthall, 1984; Glickman, 1985; Alarcão & Tavares, 1987; Zimper & Howey, 1987).

Nesta conjuntura, a formação de professores centra-se de uma forma simultânea e equilibrada na ação e na reflexão (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017), no sentido de estimular o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação. Simões (1995) explica que,

(...) a reflexão sobre a ação ajuda a construir significados sobre a própria experiência que se vão repercutir também a nível da vida pessoal, pois é a partir daí que vão ser fornecidas as primeiras imagens de si próprio como professor, que se irão consubstanciar na elaboração da identidade profissional (Simões, 1995, p.92).

Nesta ordem de ideias, há a necessidade de existir um “grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p.51), o que efetivamente, possibilitará um processo de aprendizagem sistemático de aprofundamento das valências e competências, bem como da reconstrução de conhecimentos inerentes à profissão.

Ainda para Alarcão e Canha (2013), o “desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e, é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação” (p.52). Na sua perspetiva o desenvolvimento é sistémico, pelo facto de o desenvolvimento dos professores potenciar e/ou influenciar o desenvolvimento dos alunos, das instituições onde trabalham e, inclusive, do próprio sistema educativo. Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2014) recorrendo das ideias de Marcelo (2009) é de opinião que,

a denominação de desenvolvimento profissional se adequa melhor à conceção de professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade (...), supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores, favorecendo assim uma visão holística do desenvolvimento profissional (Oliveira, 2014, p.21).

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade de educação na sala de aula (Oliveira, 2014). Com isso, destaca-se a necessidade de coexistir um trabalho colaborativo entre os diferentes atores que intervêm, de forma direta ou indireta, e que devem estar imbuídos de espírito de partilha e entreajuda. Desta feita, o estagiário é alguém que simplesmente está munido de conhecimentos académicos teóricos das disciplinas e que,

certamente, necessidade colocá-los em prática sob o acompanhamento e supervisão de um profissional experiente, tomando à partida como uma atividade cordial e de entreajuda, refletida nas expectativas, anseios, curiosidades, receios, etc., de quem está a começar a dar os seus primeiros passos na profissão (Alarcão e Canha, 2013). Pacheco (1995) enfatiza que a atividade do professor não se esgota na sala de aula, o professor

faz parte de uma comunidade escolar e de território educativo, com hierarquias, normas e regras de funcionamento, onde se aprendem e partilham culturas específicas. São todas estas condições contextuais em que o professor trabalha que facilitarão ou inibirão os seus esforços de aprendizagem profissional (Pacheco, 1995, p.32).

Tal como Day (2001) e Kelchtermans (2004) ambos referenciados por Oliveira (2014), comungam da ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem, o qual é resultante de interações significativas entre o docente e o seu contexto profissional, sendo este influenciado pelo contexto temporal (abarca o passado, o presente e as expectativas futuras) e espacial (ambiente social, organizacional e cultural) em que o professor trabalha. Estas interações, tal como refere Kelchtermans (2004), podem originar mudanças na prática docente bem como no pensamento e reflexão sobre essa mesma prática.

Nesta visão de mudanças em torno do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, Morais e Medeiros (2007), também corroboram com Kelchtermans (2004) ao destacarem que o desenvolvimento profissional é “um processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas perceções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes” (Morais & Medeiros, 2007, p.78).

Oliveira (2014) fazendo referência a Marcelo (2009), entende o desenvolvimento profissional do professor como um processo individual e coletivo “que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (pp.21-22).

Como se pode aferir, os autores ora referidos (Day 2001; Kelchtermans 200; Morais & Medeiros 2007; Marcelo 2009; Oliveira-Formosinho, 2009) demonstram com uma certa clarividência que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de mudanças significativas levado a cabo de forma individual e coletiva. Podendo ainda ser um processo formal ou informal que existe com o pressuposto de melhorar a prática docente do professor, cujos

resultados serão notórios na aprendizagem dos alunos, na instituição escolar, no sistema educativo e na comunidade. Com isso, insta-se a necessidade de se apostar com seriedade na formação de professores, seja a nível da formação inicial, seja a nível da formação contínua, isto é, criando condições materiais e humanas para o efeito.

Entretanto, tendo-nos debruçado sobre as conceções em torno do desenvolvimento profissional do professor, recorremos a Alonso (2007) para fazer uma sistematização de algumas características intrínsecas inerentes ao conceito de desenvolvimento profissional, a destacar:

- Superação da dicotomia entre dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional);
- Perspetiva de evolução e continuidade (o que se contrapõe à tradicional dicotomia formação inicial e formação contínua);
- Caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e informal se cruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta;
- Caráter processual, sistemático e permanente (por oposição ao caráter pontual de ações encaradas como atualização de conhecimento ou “reciclagem”);
- Natureza global e integradora (que afeta a pessoa, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais).

Neste âmbito, Oliveira (2014) fazendo menção a Sparks e Loucks-Horsley (1989) apresenta outros cinco modelos de desenvolvimento profissional, que decerto modo se articulam em relação aos expostos por Alonso (2007), que são: i) o desenvolvimento profissional autónomo; ii) o desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; iii) o desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria; iv) o desenvolvimento profissional através de cursos de formação e; v) o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação (Oliveira, 2014, p.23).

De acordo com Oliveira (2014), o modelo de desenvolvimento profissional autónomo parte da crença de que os professores aprendem sozinhos, lendo publicações científicas relacionadas com a sua área, dialogando com os colegas, experimentando novas estratégias de ensino. Segundo estes autores baseia-se nos seguintes pressupostos: os indivíduos são os que melhor diagnosticam as suas próprias necessidades de formação e são capazes de aprendizagem autodirigida e auto iniciada; os indivíduos ficam mais motivados quando são eles próprios que

fazem uma autoavaliação das suas necessidades e a partir dela definem os seus objetivos de aprendizagem.

Para Oliveira (2014), o modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão pode assumir formas diferentes, por exemplo, treino por pares e supervisão clínica. O autor defende que a reflexão e a análise são formas centrais para o desenvolvimento profissional, que a observação e supervisão pedagógica oferecem ao professor dados/*feedback* para melhorar o seu desempenho na sala de aula. Por sua vez, o desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria incentiva o professor a desenvolver o currículo ou a melhorar a escola, solucionando problemas gerais ou específicos.

Oliveira (2014), ainda refere que o desenvolvimento profissional através de cursos de formação corresponde ao modelo mais aplicado, envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento de competências através de contextos formais de ensino (individual ou em grupo). Nos cursos de formação, segundo o autor, estão claramente definidos os objetivos ou os produtos da aprendizagem.

Por fim, Oliveira (2014) explica que o desenvolvimento profissional através da investigação-ação pode assumir diferentes formas: ser uma atividade solitária ou em colaboração com a Universidade, facilitadora do referido desenvolvimento. Pressupõe que o docente se centre na investigação da sua prática docente, identificando uma área de interesse, recolhendo dados e posteriormente, realize alterações na referida prática, em função dos dados que recolheu. Marcelo (2009, cit. por Oliveira, 2014, p. 23) defende que “as escolas e docentes devem avaliar as suas necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico”.

Além dos modelos de desenvolvimento profissional de professores apresentados por Alonso (2007) e Oliveira (2014), García (1999) apresenta uma outra conceção em relação aos modelos de desenvolvimento profissional dos professores. Para García (1999) a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional é a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: i) aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, desenvolvidas por especialistas; e ii) as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planeamento e desenvolvimento do processo de formação.

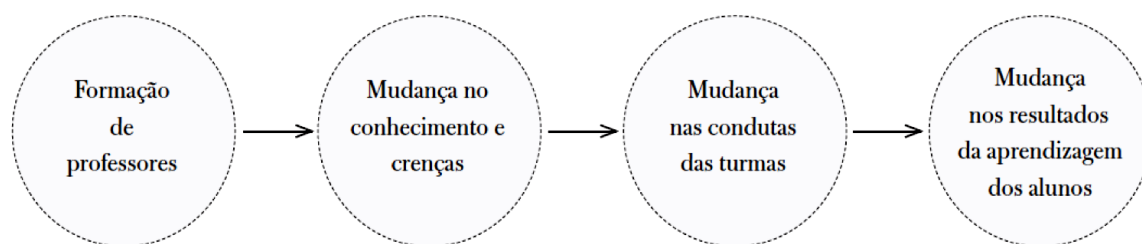
Na mesma linha de pensamento, Day (2001) apresenta quatro cenários distintos, onde o desenvolvimento profissional dos docentes pode ocorrer: a) instrução direta através de conferências, cursos, ateliers; b) aprendizagem na escola, através de treino de pares, de amizades críticas, de processo de revisão e avaliação, de investigação-ação, de avaliação de portefólios, de trabalhos em equipa; c) aprendizagem fora da escola, através de redes de trabalho, de parcerias entre a escola e as universidades, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares; e d) aprendizagem na sala de aula, através das reações dos alunos.

Diante destes modelos, assume-se que a semelhança é clara entre os cenários propostos por Day (2001) e as abordagens apresentadas por Oliveira (2014). O primeiro cenário relaciona-se com o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; o segundo cenário, relaciona-se com todos os modelos à exceção do modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; o terceiro cenário com o modelo de desenvolvimento profissional autónomo e com o modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e o quarto cenário com o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação-ação.

O desenvolvimento pessoal e profissional na perspetiva de Grundy e Robison (2004) possui três funções: a extensão, a renovação e o crescimento docente. A extensão ocorre com a introdução de novos conhecimentos ou competências, por exemplo relativas às novas tecnologias de informação e comunicação. O crescimento acontece através da inovação educacional e do desenvolvimento de maiores níveis de especialização. A renovação do conhecimento docente ou a renovação do entusiasmo e dedicação é conseguida pela transformação e mudança do conhecimento e da prática.

Entretanto, no âmbito das mudanças subjacentes ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo (2009) considera alguns modelos implícitos subjacentes à maioria dos programas de promoção de desenvolvimento profissional dos professores, conforme é demonstrado na figura 2.

Figura 2. *Modelo implícito de desenvolvimento profissional do professor*

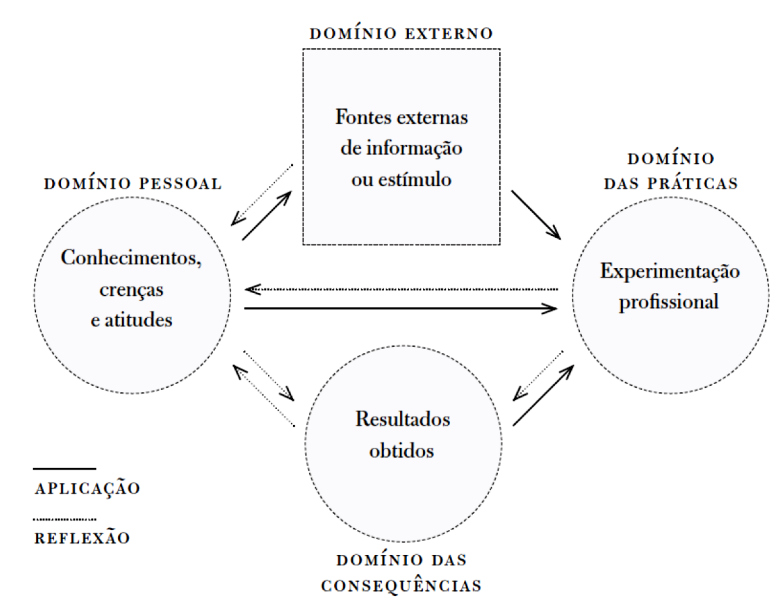


Fonte: Marcelo, 2009, p.16

No modelo representado na figura 2, o desenvolvimento profissional do professor promove mudanças significativas no conhecimento e crenças que, por sua vez, possibilita a mudança nas condutas das turmas, isto é, por intermédio das práticas educativas a serem desenvolvidas, o que efetivamente, provoca mudanças nos resultados da aprendizagem dos alunos. Ou seja, trata-se de um processo recíproco que fomenta o desenvolvimento profissional do professor.

Em contraste ao modelo apresentado por Marcelo (2009), Guskey e Sparks (2002, cit. por Marcelo (2009) realçam que a mudança de crenças existe por intermédio da articulação com as práticas que estas iniciativas proporcionam e que permitem a comprovação na prática da utilidade e exequibilidade dessas novas propostas. Porém, a mudança de crenças não ocorre no decurso da participação direta das atividades de desenvolvimento profissional anteriormente referidas. Sustenta-se que os esquemas promotores de desenvolvimento deverão funcionar de forma cíclica, conforme demonstrada na figura 3 da autoria de Clarke e Hollingsworth (2002).

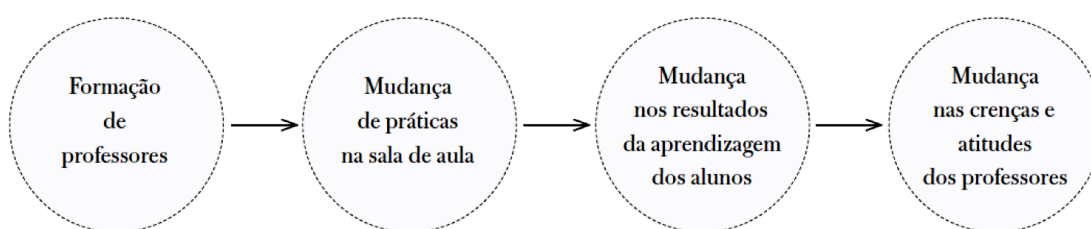
Figura 3. *Modelo de mudanças dos professores*



Fonte: Clarke & Hollingsworth, 2002, cit. em Marcelo, 2009, p.17

Além destes dois modelos de desenvolvimento do professor acima representados, Clarke e Hollinsworth (2002, cit. por Marcelo, 2009), como forma de crítica aos modelos anteriores pela sua linearidade, apresentam um modelo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos professores que assenta no panorama de que a mudança ocorre através da reflexão e da aplicação de novos procedimentos. Designou este modelo como modelo inter-relacional e dividiu-o em quatro domínios: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo (Figura 4).

Figura 4. *Modelo Inter-Relacional de Desenvolvimento Profissional*



Fonte: Guskey, s.d, cit. em Marcelo, 2009, p.16

Em síntese, em função dos modelos apresentados, ressalta-se a necessidade de atender às necessidades da formação prática do professor, quer a partir das suas crenças, atitudes, ações e pensamentos de desenvolvimento de profissional e de aprendizagem do professor, quer partindo de estratégias mais adequadas que se adequem a cada particularidade e contextos da formação dos mesmos.

2.3.3. O estágio pedagógico e o desenvolvimento da reflexão profissional

De acordo com Monteiro e Vieira (2017) o estágio pedagógico é uma das componentes de capital importância na formação de professores que dá uma base credível ao exercício da atividade docente e, de igual modo, à profissionalização do professor. Na sua perspetiva, enquanto componente curricular crucial dos programas de formação inicial de professores, além de ligar a teoria à prática, permite o desenvolvimento de competências profissionais.

Jacinto e Sanches (2002) argumentam que o estágio pedagógico é visto como uma das práticas de ensino por constituir o primeiro momento de socialização na profissão docente e que acarreta em si um misto de expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos “ritos de passagem” de um currículo academizante da instituição de formação. Assim, segundo estes autores, os estágios são importantes porque o seu objetivo é concretizar a

aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades, estabelecendo uma relação direta entre a teoria e a prática.

Com isso, o estágio pedagógico enquanto “rito de passagem” (Jacinto & Sanches, 2002; Mesquita, 2011), constitui uma fase de socialização na profissão. Para tal, o trabalho do supervisor deve assumir a forma de prática reflexiva de orientação colegial, indagatória e transformadora, não só numa perspetiva pessoal, mas também social (Vieira, 2006), de papéis de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas definidas e de envolvimento na ação coletiva (Machado, 2011).

Segundo Pacheco (1995), aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático. Para o autor o que o professor sabe de si, dos alunos, da matéria, do *currriculum* e dos métodos de ensino não aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente, pelo contacto com situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma metacognição orientada para a sala de aula. Na sua perspetiva é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência enquanto professor, consequentemente,

aprender a ensinar é um processo contínuo de mudanças cognitivas em que o alto nível de desenvolvimento psicológico se associa a uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, transmitindo-lhe uma imagem positiva de si mesmo (Pacheco, 1995, p.41).

Assim, no contexto da formação inicial, devem privilegiar-se modelos de supervisão que tendem a defender abordagens de natureza reflexiva e colaborativa (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013). O processo formativo de um professor implica um ato de aprender a ensinar. Para Pacheco (1995), um professor nem nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico. Neste processo de aprender a ensinar, o autor destaca quatro componentes processuais: metacognição, descontinuidade, individualização e socialização.

Na visão de Gómez (1992), o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma realidade, experimentando, corrigindo e inventando através de diálogo que estabelece com a realidade. Por isso, na sua visão o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. O Autor defende que neste processo de reflexão-na-ação, o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a

construir e a usar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Logo, o estágio pedagógico tem uma importância decisiva para o desenvolvimento da reflexão profissional, tanto a nível da formação inicial, quanto da formação contínua (Gómez, 1992). Para tal, “mais do que multiplicar a formação de professores, dever-se-á ter em atenção a qualidade dessa mesma formação, sendo que o domínio das práticas supervisivas pode ser um fator propulsor dessa qualidade” (Monteiro, 2019, p.47). Portanto, há necessidade do estágio ser uma prática consistente, encarada com seriedade e por profissionais competentes, que criativamente saibam responder aos anseios da formação prática dos implicados, sob pena de ser encarada como um mero formalismo “vago” revestido de incongruências dicotômicas.

Importância da experiência pedagógica na formação inicial

A formação inicial representa uma extraordinária oportunidade para elaborar uma estratégia educativa, por a mesma determinar grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos trilham os primeiros passos com o ensino e como professores (na prática pedagógica-estágio) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional pleno (Mesquita, 2011).

O exercício da prática significa iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática que estes habitam, aprender as suas convicções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, seus reportórios de exemplos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecimento na ação (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012). Assim,

a formação de professores (será) consistente (porque) interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica (Machado, 2011, p.10).

Segundo Mesquita, Sanches e Freire-Ribeiro (2020) importa ter presente que a formação inicial é um momento relevante para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais essenciais para o desempenho da atividade docente, podendo entender-se a prática promovida nos contextos educativos como o primeiro passo na entrada para a profissionalização. Para os autores “a prática em contextos educativos pressupõe que a supervisão apoie esse processo, facilitando a integração dos formandos na dinâmica pedagógica da escola/agrupamento e a (re)construção de saberes sobre a mesma” (Mesquita, Sanches & Freire-Ribeiro, 2020, p.313).

Por outro lado, a experiência pedagógica não permite apenas ao estagiário aperceber-se da pertinência da sua formação, mas também do seu grau de capacitação, e face as situações complexas colocar recursos em ação, mobilizar capacidades e ativar habilidades desenvolvidas na formação inicial (Machado, 2011), pois, a teoria e a prática são indissociáveis e são um caso de clara interdependência (Monteiro, 2019), daí a pertinência da mesma enquanto mecanismo que permite a vinculação da teoria à prática.

Neste sentido, defende-se que os processos de formação devem consentir a possibilidade de envolver o sujeito em aprendizagem por intermédio da participação ativa, de negociação e de participação em atividades ou projetos socioeducativos que estejam relacionados com os contextos onde a ação educativa se desenvolve (Ferreira, 2009; Mesquita, Formosinho & Machado, 2012). Todavia, enfatiza-se a formação em contexto, pelo facto das práticas de formação se articularem com os diferentes contextos onde os atores se movimentam, e o sujeito em formação ser perspectivado como um ser participante e não como objeto da sua própria formação (Mesquita, Formosinho & Machado, 2012).

Por outro lado, as experiências dos futuros professores relacionam-se não só com as suas expectativas acerca do ensino, com o comportamento que assumem ou com a sua área de opção vocacional, mas também com a própria escolha da carreira e com o facto de se manterem nela (Simões, 1996). Assim, a prática pedagógica seria sobretudo, uma forma de familiarizar o futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistema educativos que configuram a sua atuação, informando-o precocemente sobre as particularidades de “ser professor”, num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social (...) (Zeichner, 1980, cit. por Simões, 1995, p.89).

No entanto, de acordo com Gómez (1992), no âmbito da formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Na sua perspectiva prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Assim, a prática pedagógica deve ser um espaço real e factual onde o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sobre as ações práticas decorrentes e como devem ser encaradas (Gómez, 1992). Para Ribeiro (1993),

os candidatos a professor devem ter experiência do meio escolar e de atividades na escola desde o início do programa. Participação nas atividades de aula, envolvimento com alunos, contacto com a organização e os recursos da escola, estudo das características socioculturais da escola e da comunidade envolvente, imagem e estatuto profissional (...). (p.118).

A prática pedagógica caracteriza-se como a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é abrir uma nova etapa aos alunos no mundo da prática docente, e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (Monteiro & Vieira, 2017; Gonçalves, 2016). Schön (1992, cit. por Gonçalves, 2016) defende que a prática pedagógica é,

uma fonte de experimentação e reflexão, um momento privilegiado de integração de competências para que os futuros professores desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática, que se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios que levem o aluno estagiário a ser progressivamente um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo (Gonçalves, 2016, p.11).

Pacheco (1995) é de opinião que para tornar-se num profissional, exige um itinerário formativo que vai desde aluno, professor-futuro professor, estagiário, professor principiante e finalmente, professor com experiência. Durante a formação do futuro professor enquanto aluno e estagiário, passa por um itinerário de descontinuidade. Nos dizeres deste autor, a passagem do aluno a estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para escola, de aluno para professor, e da teoria para a prática, em que o contexto prático das escolas se destaca como fator marcante do seu processo de socialização profissional.

Pacheco (1995) argumenta que os responsáveis pela avaliação da performance do estagiário (supervisor pedagógico e professor tutor) desempenham um papel de significado vital e marcante no âmbito da socialização do estagiário. Segundo o autor, neste meio caminho profissional que designamos de experiência pedagógica, o estagiário vive de uma forma direta ou indireta, sob a influência dos supervisores/orientadores, tendo em vista os aspetos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional. Na sua perspetiva, são sobretudo os orientadores, que os mergulham na escola, ensinando-lhes as primeiras tramas da profissão.

Assim, a prática enquanto experiência pedagógica pressupõe “o processo de preparação técnica, que permite compreender o fenómeno das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (Gómez,

1992, p.108). Para isso, segundo Nóvoa (1992) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e contextualizada que forneça aos professores os meios para desenvolverem um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Segundo o investigador, estar em função implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Neste sentido, Nóvoa (1992) argumenta que a formação e a consequente profissionalização, não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, muito pelo contrário, constrói-se através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, defende que é muito importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Assim, realça-se que é importante ter profissionais supervisores com conhecimentos, experiências e capacidades para tornarem essa experiência significativa e marcante para o estagiário, enquanto sujeito aprendiz do ponto de vista pessoal e profissional.

Perfil de saída do professor estagiário

O término da formação representa uma das etapas repletas de expectativas, nostalgias e ansiedade para o exercício efetivo da formação. Com ela, espera-se que o futuro professor tenha adquirido os saberes necessários para o exercício da atividade docente, o que nem sempre é provável por diversos fatores situacionais de várias ordens, relativos ao contexto, ao professor e ao aluno (Vieira & Moreira, 2011).

Para melhor nos situarmos em relação a estes fatores, faremos uma exposição sucinta e parcial sobre tais fatores, sem no entanto, ferirmos a originalidade das ideias de Vieira e Moreira (2011):

1. Fatores relativos ao contexto

- Valores (políticos, socioculturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade.
- Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma (por professor supervisor no contexto angolano) e de turmas por professor, etc.
- Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas, etc.

2. Fatores relativos ao professor

- Formação profissional (inicial/continua): académica, aplicacionista (não reflexiva).
- Experiência anterior como aluno; centrada na autoridade do professor e do conhecimento.
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução.
- Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento.
- Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento.

3. Fatores relativos ao aluno

- Experiência anterior de aprendizagem; centrada na autoridade do professor e do conhecimento.
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução.
- Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento, etc. (Vieira & Moreira, 2011, p.14)

Entretanto, aliados a estes fatores, está o facto de a formação para docência ser um processo que apenas tem início e não fim, conforme referimos anteriormente neste trabalho que o professor é um dos profissionais que não envelhece, pelo facto, de estar num processo constante e recíproco de aprendizagem. Com isso, espera-se que com o término da formação o futuro professor tenha um perfil que atenda não simplesmente aos objetivos preconizados no plano curricular da sua formação, mas também, que responda positivamente às exigências profissionais e do ambiente onde irá desenvolver as suas atividades. Deste modo, este perfil poderá estar subjacente a competências gerais, específicas e transversais da formação. Vieira (1993) salienta que, “a definição de competências a desenvolver pelo professor durante o processo de formação constitui uma tarefa fundamental, da qual decorrem, em grande parte, os objetivos e formas de realização do trabalho a desenvolver pelos sujeitos ao longo do processo” (p.69). Sá-Chaves (2000) defende que um profissional competente

significará sempre aquela pessoa que, possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que seleciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legítimas e abertas a constantes reajustamentos para continuarem a garantir a sua responsabilidade à instabilidade permanente (Sá-Chaves, 2000, p.98).

Desta feita, para tentarmos sistematizar o perfil do professor, recorremos a Vieira (1993) que apresenta uma serie de competências profissionais que o estagiário enquanto futuro professor deve ser capaz de dominar, tal como: i) criatividade; ii) dedicação por completa à sua escola; iii) capacidade de iniciativa; iv) boa competência científica (correção linguística, fluência vocabular, domínio da língua, conhecimentos literários, adequação dos conhecimentos às situações de aprendizagem, relacionamento e empenho humano capacidade de hétéro e autoavaliação, planificação equilibrada e autónoma).

Tomamos também como referência sete das dimensões de Shulman (1986) citado em Sá-Chaves (2000), que caracterizam o conhecimento prático da profissão docente, pois acredita-se que tais dimensões devem e/ou fazem parte daquilo que são os ideais que gravitam em torno do perfil do estudante estagiário enquanto aspirante a futuro professor.

Comparativamente a Vieira (1993), Sá-Chaves (2000), baseada em Shulman (1986), apresenta as seguintes designações sobre algumas competências que o futuro professor deverá apresentar com o término da formação: i) conhecimento do conteúdo; ii) conhecimento do curriculum; iii) conhecimento pedagógico geral; iv) conhecimento pedagógico do conteúdo; vi) conhecimento dos contextos; vii) conhecimento do aprendente e das suas características e; viii) conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais.

A dimensão do conhecimento profissional dos docentes consiste naquilo que Shulman (1986, cit. em Sá-Chaves, 2000) designa por conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), ou seja, a especial capacidade reflexiva para tornar este conteúdo compreensível, quer através da sua desconstrução e/ou encontro de sentidos, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusiva dos professores. A esta dimensão do conhecimento profissional está subjacente o conhecimento pedagógico geral enquanto conjunto de saberes transversais às diferentes disciplinas, tais como estratégias para planificar, avaliar, etc., e que apresenta, por isso, uma característica de transdisciplinaridade (Sá-Chaves, 2000).

Para Shulman (1986, cit. em Sá-Chaves, 2000) não basta o professor conhecer os conteúdos da sua disciplina para que a sua ação seja uma ação competente. O autor sustenta que cada professor deverá conhecer outras áreas disciplinares e que, além disso, deve conhecer especificamente programas e outros materiais que se constituem como ferramentas de trabalho, o que designa como conhecimento do *curriculum*.

Assim, realça-se a necessidade de o professor possuir um conjunto de conhecimentos como redutos que darão um certo equilíbrio no exercício da sua atividade. Mas, além do conhecimento do conteúdo e do *currículum*, é fundamental conhecer as características do sujeito aprendente e os contextos em que o mesmo se insere (Shulman, 1986, cit. em Sá-Chaves, 2000). Assim, o conhecimento das características do sujeito aprendente deve-se primar-se pela seleção cuidadosa e adequada das estratégias didáticas-pedagógica a serem utilizadas com o objetivo de uma aprendizagem significativa.

Além disso, a necessidade do professor ter conhecimento sobre os contextos para adequar as estratégias e linguagens às matrizes culturais e vivências dos aprendentes, facilita a intercomunicação e, sobretudo, a comunicação real enquanto fundamento de uma aprendizagem significativa. Neste particular, temos a referir a realidade angolana pela diversidade cultural e linguística, razão pela qual o professor deverá possuir uma série de competências transversais, de modo a que tenha um enquadramento satisfatório no exercício da sua profissão.

A importância da supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial e contínua

O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor associado à supervisão pedagógica, enquanto uma das estratégias de articulação entre a teoria e a prática na formação inicial (Monteiro & Vieira, 2015), acentuando a unidade deste processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir; formação inicial-prévia ao exercício de funções e a formação em serviço ou contínua-durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente. A formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (Ribeiro, 1993).

Para Ribeiro (1993) “(...) entende-se que a preparação inicial e contínua (em serviço) são duas fases coerentes do mesmo processo de formação. Em ambos os estádios, a teoria e a prática de ensino devem interpenetrar-se sempre, desenvolvendo-se simultaneamente e progressivamente” (p.78). Para esse efeito, a supervisão pedagógica enquanto um processo de monitoração, acompanhamento e entreaajuda, pode ser perspetivada em duas formas distintas, isto é, no âmbito de professores candidatos a professores no âmbito da formação inicial (período probatório) e na formação contínua, para professores que já exercem a profissão (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste particular, a importância da supervisão pedagógica nestas duas distintas formas de aplicação, realça o papel primordial que a mesma exerce no processo de ensinar a saber e saber fazer educativo, nos estágios pedagógicos (formação inicial) reconhecendo, igualmente, a importância que a mesma representa para professores experientes (formação contínua) numa perspectiva reflexiva e dialógica (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013; Mesquita & Roldão, 2017).

Mesquita, Formosinho e Machado (2012) sugerem que o processo de supervisão na formação inicial de professores deverá ainda, e necessariamente, integrar uma dimensão de cooperação entre as instituições de ensino superior e as escolas (básicas e secundárias), assim como os agentes de cada uma dessas organizações educativas. Porquanto, esta relação se mostrasse importante para que os professores em formação vivenciem a oportunidade de se integrarem no quotidiano dos contextos escolares, intervirem pedagogicamente, refletirem sobre as suas práticas e, primordialmente, se desenvolverem enquanto profissionais (Duarte & Canha, 2017), numa evidente valorização dos processos colaborativos na supervisão (Alarcão & Canha, 2013).

A este respeito, num estudo de revisão de literatura sobre competências de supervisão clínica, Falender et al. (2014, cit. por Pais-Vieira, Vieira & Costa 2021) salientam a importância de uma “aliança supervisiva” forte entre o orientador e o formando, caracterizada por atitudes de empatia, autenticidade e apoio, pela transparência dos papéis desempenhados nas relações de trabalho, pela colaboração na definição de metas e tarefas, e pela resolução conjunta de potenciais problemas e tensões” (p.111).

Assim, legitima-se a supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de professores, como um processo interativo em que os professores e educadores em formação, no período que sucede ao momento formativo nas instituições de Ensino Superior, desenvolvem práticas nos diferentes contextos educativos (escolas básicas e secundárias ou estabelecimentos de pré-escolar) de modo a desenvolverem competências e conhecimentos próprios da docência, pois constituem os primeiros passos identitários para o exercício da atividade docente (Duarte & Canha, 2017). Deste modo, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento didático e dos contextos, mas também, o desenvolvimento de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2003).

Gaspar, Seabra e Neves (2012, cit. por David, 2017) assumem que “a supervisão é uma associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança)” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, cit. por David, 2017, p.37). Com isso, a supervisão pedagógica representa o ponto central da formação de professores, seja na formação inicial quanto na formação contínua, pelo facto de ser um fator de transformação e mudança das práticas e das próprias escolas, refletindo-se na aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade do ensino.

Para Vieira (2009) esta formação implica uma supervisão cuja principal função é “transformar teorias e práticas pedagógicas” através da procura de coerência entre “visão-ação-reflexão-contexto” (p.202). Neste caso, a supervisão pedagógica na formação inicial compreende o desenvolvimento profissional do professor, os processos de apoio e regulação de ensino e aprendizagem, a reflexão e a investigação sobre a ação educativa, e a busca de melhoria das práticas pedagógicas (Alarcão 2001; Vieira & Moreira, 2011). Vista como atividade de regulação crítica de processos de ensino-aprendizagem, a supervisão apresenta assim um potencial transformador e emancipatório, e a sua finalidade última será compreender e reconstruir a visão de educação que subjaz à prática pedagógica (David, 2017), tal como se pode aferir em Alarcão e Tavares (2003),

a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas (Alarcão & Tavares, p.112).

Neste âmbito, pressuporia uma atitude que assentasse numa relação diferente, mais espontânea, mais confiante, cordial, empática, que não é viável enquanto o supervisor não deixar de ser visto como o classificador e o formando como o classificado, com todas as consequências que uma tal interação acarreta em termos profissionais e de colocação nas escolas (Alarcão & Tavares, 2003), e que certamente daria mais abertura ao professor para que pudesse avaliar e refletir sobre a sua prática.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que se a figura do supervisor desaparecer, a dinâmica da supervisão deve continuar através de autossupervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas, pois, de forma conjunta e imbuídos no espírito de entreaajuda, poderão partilhar

e realizar esta atividade. Diante disso, está subjacente na formação contínua o chamado “fantasma da avaliação” que pode constituir num dos condicionantes do processo. Para o efeito, é de capital importância que se adote um estilo ou método de supervisão que crie até certa medida um conforto ao professor, como é o caso da supervisão clínica, em que o professor seja o avaliador da sua própria prática e que o ajude a refletir sobre a mesma (Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017).

A este respeito, Alarcão e Tavares (2003) recorrendo das ideias de Smyth (s.d) sobre a supervisão clínica, referem que não é necessário existir um avaliador e um avaliado, nem sequer um profissional experiente e um profissional inexperiente. Podem encontrar-se ambos numa situação mais ou menos semelhante; basta-lhes o desejo de refletirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitem analisar e refletirem sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados. Daí que Smyth (s.d), tenha aliado estas duas conceções: formação contínua e supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003), como reforça Sá-Chaves (2000):

a supervisão não se restringe à possível (trans)ação de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior de próprios sistemas de vida (Sá-Chaves, 2000, p.128).

Por outro lado, segundo Alarcão e Tavares (2003) o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento e de capacidades, mas também o repensar atitudes, que o tornam um intelectual crítico que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania da profissão do professor. De acordo com Sá-Chaves (2000) a supervisão,

(...) pode constituir-se como uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando, processo facilitador do desenvolvimento dos participantes através da reconstrução continuada dos saberes pessoais e profissionais. Esta dupla mediação consiste, por um lado na criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e efetivamente gratificante, numa perspetiva de desenvolvimento instituinte e inovadora (Sá-Chaves, 2000, p.193).

Sá-Chaves (2000) acrescenta que a supervisão consiste também na monitoração de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas de outros, em outras circunstâncias e em outros contextos. Deste modo, “a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das

práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa” (Cró, 1998, p.75).

Porém, apesar da importância da supervisão pedagógica na formação de professores que se tem vindo a destacar, a realidade é ainda bastante bifurcada no contexto angolano. As escolas de formação de professores seja a nível das Escolas de Magistério (II Ciclo do ensino secundário) seja nas universidades (ISCED-Institutos Superiores de Ciências da Educação e Escolas superiores pedagógicas) dada a imprecisão curricular da formação inicial, assim como, a insuficiência de professores supervisores com conhecimentos sólidos em supervisão pedagógica, os futuros professores saem impreparados para se confrontarem com a realidade e incapazes de resolver os problemas que as suas práticas lhes apresentam. Para o exercício da atividade de prática pedagógica - estágios pedagógicos supervisionados, o acompanhamento de estágios pedagógicos é sempre feito por profissionais com perfis minimalistas, restritos ao nível da escolaridade, experiência profissional e/ou experiência no exercício dessas funções (Monteiro & Vieira, 2017).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Introdução

Neste capítulo, é feita uma breve fundamentação da metodologia de investigação, seguida de uma descrição do desenho geral da investigação e da planificação da ação de formação contínua para supervisores. Em seguida são apresentados os participantes na investigação, os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados e o tratamento de dados recolhidos na investigação.

3.2. Fundamentação metodológica

Atendendo à natureza da problemática de partida e das questões de investigação, optou-se por desenvolver uma investigação-ação (IA), pois o desenho desta investigação está situado em um contexto local e focado em uma questão local, é conduzida por e para o profissional (professor acompanhante de estágio na formação inicial de professores) e resulta em uma ação ou mudança implementada pelo praticante no contexto (construção do Guia de Ação para o Estágio Pedagógico) (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010; Castro, Morgan & Mesquita, 2012).

Somekh (2006) descreveu os seguintes princípios metodológicos para a investigação-ação, que se constituíram como linhas orientadoras desta investigação: 1) integra investigação e ação numa série de ciclos flexíveis, que evoluem holisticamente, em vez de em etapas separadas, partindo da recolha de dados sobre o tema da investigação, análise e interpretação desses dados, planificação e implementação de estratégias de ação para gerar mudanças positivas e avaliação dessas mudanças por meio de recolha de dados adicionais, análise e interpretação, e, assim por diante, para outros ciclos flexíveis; 2) é conduzida por uma parceria colaborativa entre participantes e investigador, com um relacionamento entre participantes e investigador suficientemente fluido para maximizar o apoio mútuo e suficientemente diferenciados para permitir que os indivíduos façam contribuições apropriadas; 3) envolve o desenvolvimento do conhecimento e compreensão de uma situação-problema no seu ambiente natural, com foco na mudança; 4) parte de uma visão

de transformação; 5) gera uma aprendizagem poderosa para os participantes, combinando investigação com reflexão sobre a prática.

Assim, o desenho desta IA teve em consideração algumas metas da IA definidas por Coutinho et al. (2009), como melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa e fazer dos educadores protagonistas da ação. Carr e Kemmis (1986) percebem a IA como uma forma de investigação que promove a autorreflexão dos intervenientes em contextos sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das próprias práticas, a compreensão sobre essas práticas, e as situações em que estas são desenvolvidas. Neste sentido, segundo os autores a IA é uma metodologia ativa não apenas no âmbito da investigação científica, mas sobretudo, no âmbito educativo, pelo facto de se fundamentar em situações colaborativas na resolução de problemas e potencializar o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Para Amado e Cardoso (2014) a IA é caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. Na sua perspetiva “a ligação entre os termos “ação” e “investigação” ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Amado & Cardoso, 2014, p.188).

Collins (2009) situa a IA como um momento de reflexão e aperfeiçoamento do próprio trabalho e das situações onde este se desenvolve. Na perspetiva de Coutinho et al. (2009), a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Castro (2012), baseada em Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999), apresenta as seguintes características para a IA:

- a) *Participativa e colaborativa*: No sentido em que implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.
- b) *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.

- c) *Cíclica*, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
- d) *Crítica*, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- e) *Autoavaliativa*, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos. (Castro, 2012, s.p.).

Atendendo às características da IA, optou-se por esta metodologia de investigação por permitir articular por meio de um processo colaborativo “os investigadores e o seu conhecimento de especialistas, e, por outro lado, os investigados com o seu conhecimento local e da prática (Amado & Cardoso (2014, p.191)”, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores coordenadores, professores acompanhantes e professores tutores e o desenvolvimento de um processo de melhoria na supervisão pedagógica nos estágio na formação inicial docente.

3.3. Desenho geral da investigação

A presente investigação foi constituída por três estudos sequenciais (Quadro 4). O primeiro e segundo estudos serviram para caraterizar o contexto a nível da legislação e das conceções e perceções sobre práticas dos intervenientes no estágio pedagógico na formação inicial de professores na Província de Malanje em Angola. O terceiro estudo, focou-se nos professores coordenadores e acompanhantes de estágio pedagógico das escolas de Magistério de Malanje, com o objetivo de caraterizar as suas conceções sobre o modelo de estágio e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada, bem como a perceção dos formados sobre os contributos da formação para as suas práticas e as suas necessidades de formação contínua no futuro.

Após a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a consequente validação, no sentido de se cumprir as orientações éticas normativas de investigação em Ciências Sociais e Humanas vigentes na Universidade do Minho, submeteu-se o projeto por intermédio de um formulário à Comissão de Ética com os respetivos instrumentos (Anexo 1), que ficou registado com a referência (CEICSH 077/2023). Este órgão, deliberou que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas

nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas, atribuindo-lhe um parecer favorável por unanimidade (Anexo 2).

Quadro 4. *Fases da investigação, objetivos e instrumentos de recolha de dados*

Estudo/ Objetivos	Amostra	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
<i>Estudo 1. Normativos para a supervisão de estágios na formação inicial de professores em Angola</i>			
• Caraterizar os modelos de supervisão e as competências formativas exigidas nas normas legais do Ministério da Educação, bem como os Gabinetes Provinciais de Educação e as Escolas de Formação de Professores para os professores supervisores e acompanhantes de estágio. • Identificar os mecanismos e estratégias que o Ministério da Educação, bem como os Gabinetes provinciais de educação e as escolas de formação de professores têm adotado para a formação contínua de professores acompanhantes e supervisores de estágios pedagógicos.	• Legislação do Ministério da Educação • Legislação dos Gabinetes Provinciais de Educação • Legislação das Escolas de Formação de Professores	Grelha para análise documental	Análise de conteúdo
<i>Estudo 2. Concepções e perceções sobre as práticas das pessoas envolvidas no estágio pedagógico nas escolas de Magistério em Malanje, Angola</i>			
• Caraterizar as perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas Escolas de Magistério em Malanje. • Identificar as dificuldades apresentadas nas escolas de aplicação prática e as formas como são ultrapassadas. • Caraterizar as perceções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico realizado pelos professores acompanhantes e professor tutor. • Caraterizar as concepções sobre os aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico.	• Dirigentes do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação em Malanje (n=1) • Professores Coordenadores de Estágios Pedagógicos das escolas de Magistério em Malanje (n=3) • Professores Acompanhantes de estágio (n= 13)	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
	• Estagiários das escolas de Magistério em Malanje (n=120)	Questionário	Análise de conteúdo
<i>Estudo 3. Concepções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico</i>			
• Caraterizar as concepções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada no conhecimento adquirido na fase 2.	• Guia de Ação para o Estágio Pedagógico construído na formação	Grelha para análise documental	Análise de conteúdo
• Caraterizar a perceção dos formados sobre os contributos da formação para as suas práticas futuras • Identificar áreas de formação que os formandos gostariam de trabalhar na formação contínua no futuro	• Professores coordenadores e Acompanhantes de estágio (n=16)	Grupo focal (n=1) Notas de campo	Análise de conteúdo

Antes de se iniciar o segundo estudo, foi pedida autorização para a sua realização às escolas de Magistério e de aplicação de Malanje (Anexo 3). Posteriormente, após uma apresentação oral do estudo, foi enviada uma Declaração de Consentimento Informado ao Representante do Departamento de Inspeção e Supervisão, aos professores coordenadores e acompanhantes das escolas de Magistério de Malanje e aos professores tutores das escolas de aplicação, onde se clarificavam os princípios éticos que seriam seguidos, nomeadamente o anonimato (Anexo 4). As entrevistas foram realizadas em horário e local combinados com os participantes.

Neste estudo, procedeu-se de igual forma para obter o consentimento informado para os estudantes estagiários das escolas de Magistério de Malanje, antes da aplicação do questionário (Anexo 5).

No terceira e última parte da investigação, foi realizada uma ação de formação para a cocriação de um guia de ação para o estágio pedagógico. Neste sentido, com base nos resultados encontrados nos estudos anteriores, desenhou-se um plano de formação que visou oferecer uma formação totalmente ajustada às demandas do mercado profissional e adaptado aos contextos das dificuldades identificadas nas referidas instituições. Esta formação visou obter como produto a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico pelos professores coordenadores de práticas pedagógicas e estágios e pelos professores acompanhantes das escolas de Magistério em Malanje, Angola.

As sessões tiveram o formato de seminário onde foram apresentadas e discutidas perspectivas sobre a supervisão pedagógica, adotando uma abordagem reflexiva, contextual e dialógica centrada na análise das conceções previamente recolhidas, na discussão de textos, na análise de casos práticos e na realização de atividades relacionadas com o contexto da ação dos professores. Privilegiou-se a análise de práticas supervisivas reais (observadas, experienciadas ou relatadas na literatura) e o desenho de práticas supervisivas inovadoras em contextos de sala de aula. Esta formação teve início no dia 04/10/2023 e terminou no dia 24/01/2024. As sessões foram ministradas uma vez por semana, às quartas-feiras, e teve uma carga horária total de 25 horas de formação.

3.4. Desenho geral da ação de formação contínua para supervisores

Contextualização

Os novos contextos socioeducativos requerem profissionais competentes, qualificados e que saibam responder assertivamente aos diferentes contextos de ensino. Em Angola, o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de competências profissionais, de reflexão sobre a prática e de trabalho colaborativo do futuro professor em formação inicial no Ensino Secundário Pedagógico, realizam-se por meio de ações associadas aos estágios pedagógicos supervisionados, o que de certo modo, exige conhecimentos práticos, técnicos e metodológicos do professor que acompanha e supervisiona o estágio (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2009; Marcelo, 2009; Pereira & Fraga, 2017; Monteiro & Vieira, 2017; Monteiro & Vieira, 2017; Valério, 2022; Vieira, 1993;).

Deste modo, o aprimoramento deve necessariamente passar pela potencialização formativa que consistirá na necessidade de um diálogo de saberes que se cruzam na ação docente, e que é, à partida, uma das principais apostas para que sejam alcançados de forma positiva os objetivos desejados. No entanto, reconhece-se que a atividade realizada tanto pelo professor coordenador, quanto pelo professor acompanhante de estágios pedagógicos supervisionados deverá estar diretamente relacionada com uma série de valências (saberes curriculares, científicos, disciplinares, multidisciplinares, técnicos, educacionais e conhecimentos da ação) que devem/podem ser adquiridas através de um processo formativo contínuo de aperfeiçoamento técnico-profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017).

Desta feita, foi desenvolvida uma ação de formação em supervisão pedagógica orientada para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico pelos professores coordenadores (PC) de práticas pedagógicas e estágios e pelos professores acompanhantes (PA) das escolas de Magistério em Malanje, Angola.

Neste sentido, pretendeu-se oferecer um plano de formação totalmente ajustado às demandas do mercado profissional e adaptado aos contextos das dificuldades identificadas nas referidas instituições. Esta formação e aperfeiçoamento técnico-profissional (modalidade presencial), foi implementada pelo doutorando. O objetivo desta formação foi a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico. Metodologicamente, partiu-se do aumento do conhecimento técnico-profissional dos PC e PA, promovendo o aprofundamento do seu conhecimento sobre os modelos de supervisão atuais. Durante as sessões foi promovida a reflexão

dos participantes sobre as práticas no exercício da sua profissão como supervisores de estágios pedagógicos supervisionados.

A grande inovação desta formação foi desenvolver nos participantes (PC e PA) conhecimentos atuais em supervisão que vão permitir aos PA no futuro exercer as funções que lhes são atribuídas no âmbito da formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico para o Ensino Primário, porque lhes permitiu a cocriação com os PC de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico, que levará à formação futuros professores critico-reflexivos, capazes de darem respostas precisas aos diversos problemas e situações que emergem no contexto da sala de aula e da sociedade angolana.

Metodologicamente, os objetivos da ação de formação em supervisão pedagógica abaixo enumerados, pressupõem uma abordagem construtivista, reflexiva e experiencial dos conteúdos programáticos, a desenvolver-se em duas dimensões: a aquisição de um saber declarativo, que contribuirá para um aprofundamento da formação teórica sobre supervisão pedagógica; e a construção de um saber processual, ou seja, um conjunto de competências acerca de como fazer supervisão de práticas de estágios, completando o saber teórico com experiências práticas que fundamentem aqueles saberes, nomeadamente no âmbito de estratégias como a observação de aulas, a análise de casos, o portefólio e as narrativas profissionais. O programa foi desenvolvido em trabalho colaborativo e discussão em pequeno e/ou grande grupo por intermédio da cocriação como estratégia de inovação das práticas, com possibilidades de produção de resultados mutuamente valorizados pelos participantes (guião orientador para supervisão de estágio) sob orientação de um facilitador/formador que criou as condições para o desenvolvimento do processo de cocriação da construção do guião orientador para a supervisão pedagógica dos estágios.

Neste contexto, essa metodologia revelou-se particularmente ajustada a uma formação de natureza construtivista, reflexiva, experiencial e participativa definida pelo grupo, onde todos interagiram e participaram em igualdade de condições, sem relações hierárquicas de poder, assente nos seguintes princípios orientadores:

- Qualquer definição da qualidade da formação/supervisão deve ser articulada com uma educação contextualizada de qualidade e do seu papel na construção de uma sociedade democrática;
- Num enquadramento democrático, a educação/ formação/ supervisão deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, melhorando a sua participação, reflexividade crítica, autonomia e emancipação;

- A supervisão assume-se como uma atividade de transformação (crítica e emancipatória) dos contextos educativos em todos os seus âmbitos.

Objetivos da formação

Esta formação teve os seguintes objetivos:

1. Fortalecer a preparação técnica, teórica, metodológica e didática dos professores coordenadores e acompanhantes do estágio pedagógico supervisionado;
2. Criar condições para que os PC e PA compreendam o papel da supervisão pedagógica na formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico;
3. Estimular o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre os paradigmas de supervisão pedagógica;
4. Encorajar o desenvolvimento de atitudes de abertura face à melhoria da qualidade de ensino na formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico suportada em processos de supervisão;
5. Potencializar a performance, a execução e a condução do processo docente educativo, com uma visão criativa e interativa, capaz de despertar e fomentar o interesse dos estudantes (estagiários) para uma aprendizagem significativa;
6. Promover a valorização da reflexão individual e colaborativa sobre as práticas;
7. Criar condições para a cocriação de um guião de ação para estágios pedagógicos supervisionados na formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico.

Competências

Entre as competências que se pretendeu desenvolver na Ação de Formação destacam-se as referidas no quadro 5, organizadas em três dimensões: Conhecimentos (Saber - Saber); Capacidades / Aptidões (Saber - Fazer); Atitudes (Saber – Ser).

Quadro 5. *Competências a adquirir, desenvolver e aperfeiçoar na formação*

Dimensões	Objetivos
Conhecimentos Saber-Saber	- Conhecer modelos teóricos científico-pedagógicos onde se alicerçam as práticas de supervisão pedagógica na formação docente; - Compreender as dimensões da supervisão pedagógica e a sua aplicação na melhoria da qualidade de ensino; - Conhecer práticas e modelos supervisivos promotores da aprendizagem dos estagiários.
Capacidades / Aptidões Saber-Fazer	- Planear o processo de supervisão de estágios pedagógicos numa perspetiva holística de desenvolvimento do potencial humano, com base em situações contextuais do formando; - Organizar um plano de ações didático-pedagógico no âmbito das metodologias de diferentes disciplinas ministradas no Ensino Primário; - Preparar situações de aprendizagem de acordo os diferentes contextos de ensino e aprendizagem do formando;
Atitudes Saber-Ser	- Desenvolver boas práticas supervisivas no seio das escolas de aplicação; - Comunicar de forma assertiva e responsável no âmbito das relações colaborativas com todos os intervenientes do processo educativo (Direções de escolas, professores tutores, estagiários e outros funcionários); - Utilizar estratégias contextuais ao serviço das suas práticas profissionais; - Assumir as suas próprias práticas profissionais como modelos de práticas inspiradoras promotoras de ensino de qualidade.

Metodologia de trabalho

As sessões tiveram o formato de seminário. Nestas sessões foram apresentadas e discutidas perspetivas sobre supervisão pedagógica, adotando uma abordagem reflexiva, contextual e dialógica centrada na análise das conceções previamente recolhidas, na discussão de textos, análise de casos práticos e realização de atividades relacionadas com o contexto da ação dos professores. Privilegiou-se a análise de práticas supervisivas reais (observadas, experienciadas ou relatadas na literatura) e o desenho de práticas supervisivas inovadoras em contextos de sala de aula.

Durante esta formação, entre as várias atividades realizadas foram recolhidos dados através da “Ficha orientadora para promover a mudança na observação de aulas do estagiário” (Anexo 7). A planificação de cada sessão encontra-se no quadro 6.

Quadro 6. Módulos ministrados na formação

Módulos Nº Sessões/Hora	Conteúdos	Objetivos	Estratégias
MÓDULO I. Pressupostos, Princípios e Conceções de Supervisão pedagógica Sessão 01 (3h)	1.1. A supervisão como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional 1.2. O papel do PC, do PA e do estagiário no processo de SP.	• Avaliar as conceções iniciais sobre supervisão pedagógica (SP) e desenvolvimento profissional. • Compreender que a SP potencia o desenvolvimento pessoal e profissional. • Analisar as diferentes perceções sobre a SP nas escolas de aplicação. • Avaliar as conceções iniciais sobre o papel do PC, do PA e do estagiário no processo de SP. • Refletir criticamente sobre o papel e função do PC, do PA e do estagiário no processo SP.	• Apresentar conceções iniciais sobre a supervisão pedagógica (SP) dos professores coordenadores (PC) e acompanhantes (PA) recorrendo a uma apresentação em PowerPoint (PP n.º 1) para promover uma discussão em turma. • Fazer uma síntese teórica para aprofundar a SP como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional (PP n.º 2). • Utilizar o Fishbowl para discutir as conceções que mais se identificam com processos de SP promotores de desenvolvimento pessoal e profissional (Atividade nº1- Parte I). • Apresentar as conceções iniciais sobre o papel do PC, PA e estagiário (PP n.º3). • Fazer uma síntese teórica para aprofundar os objetivos, características e competências interpessoais do supervisor (PP n.º 4). • Dividir a turma em dois grupos para utilizar o Fishbowl (Atividade nº1–Parte II). • Pedir aos participantes para partilharem em turma os três conhecimentos novos mais importantes que aprenderam. • Convidar os participantes a preparar a sessão 2 sobre modelos de supervisão pedagógica, analisando o capítulo de livro Alarcão e Tavares (2003).
Módulo II. Supervisão pedagógica na formação docente e melhoria da qualidade de ensino Sessão 02 (4h)	2.1. Modelos de SP para o desenvolvimento profissional: Imitação Artesã, Ensino por descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico e Pessoalista 2.2. Modelos de SP para o desenvolvimento profissional: reflexivo, ecológico e dialógico	• Conhecer os modelos de SP e desenvolvimento profissional • Analisar a forma em que têm trabalhado os modelos de SP nos estagiários • Compreender a importância dos modelos de SP na promoção do	• Apresentar de forma sintética os modelos de SP: Imitação Artesã, Ensino por descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico e Pessoalista (PPn.º5,6) • Brainstorming em post-it sobre os modelos de SP que têm trabalhado nos estágios, as suas vantagens e desvantagens (Atividade nº2).

Sessão 03 (4h)	2.3. Competências essenciais do PC e do PA de estágios nos modelos atuais de SP	desenvolvimento pessoal e profissional do professor • Compreender as competências essenciais para o exercício da função de PC e PA de estágio nos modelos atuais de SP • Analisar as competências essenciais do PC e do PA de estágios nos modelos atuais de SP • Conhecer estratégias de SP potencializadoras de práticas reflexivas transformadoras • Analisar as diferentes percepções sobre estratégias de SP para uma prática reflexiva e transformadora	• Dividir a turma em dois grupos Phillips 6x6 para refletir sobre os cenários de SP Clínico, Psicopedagógico e Pessoalista (Atividade nº3). • Apresentar de forma sintética os modelos de SP para o desenvolvimento profissional: reflexivo, ecológico e dialógico (PP nº7) • Refletir em dupla e em grupo por intermédio da dinâmica “Pensar, Compartilhar e Socializar” sobre esses cenários (Atividade nº4). • Apresentar de forma sintética os modelos reflexivos de SP (PP nº8) • Fishbowl para discutir as competências essenciais do PC e PA de estágios pedagógicos nos modelos atuais de SP (Atividade nº5). • Flipped Classroom para discutir sobre estratégias de SP para uma prática reflexiva e inovadora com base em Vieira et al. (2013) e Moreira (Org.) (2011). • Reunir os grupos para fazerem uma síntese dos textos deixados na sessão anterior numa apresentação em PowerPoint. • Fazer uma apresentação síntese em grupo sobre os textos trabalhados, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint (PP nº9 e 10), para promover um debate.
Sessão 04 (4h)	2.4. Estratégias de SP para uma prática reflexiva e transformadora; 2.4.1. Observação de aulas como estratégia de formação de professores;	• Compreender a observação de aulas como estratégia de formação do professor; • Analisar a observação de aulas como estratégia de formação do professor	• Fazer uma apresentação teórica (PP nº10) sobre observação de aulas. • Refletir sobre os textos de observação de aulas de Estrela (1994, pp.53-57); Vieira (2009); Reis (2011, pp.11-19); Vieira e Moreira (2011). • Analisar se as grelhas e fichas de observação de aulas e de avaliação que têm sido utilizadas nos estágios atendem às necessidades da formação prática dos futuros professores, baseando-se nas propostas dos autores referidos. • Atualizar as grelhas e fichas de observação de aulas e avaliação que têm sido utilizadas nos estágios pedagógicos

Sessão 05 (4h)	2.5. Narrativas profissionais e reflexão escrita (Diário reflexivo, portfólio de ensino) 2.5.1. SP e colaboração: uma relação de desenvolvimento profissional recíproco 2.6. SP no contexto da avaliação de desempenho profissional do estagiário	• Conhecer as narrativas profissionais e reflexão escrita (diário reflexivo, portfólio). • Demonstrar as narrativas profissionais (diário reflexivo e portfólio de ensino) • Analisar o uso de diário reflexivo e portfólio de ensino nos estágios pedagógicos • Compreender de que forma as relações colaborativas na SP promovem o desenvolvimento profissional recíproco • Analisar as relações colaborativas nos estágios entre os PA, PT e estagiários • Compreender de que forma a dimensão formativa da avaliação tem sido equacionada e desenvolvida nos estágios pedagógicos.	de modo a refletirem o contexto da formação do futuro professor e adotar outras (grelhas de pré e pós-observação). • Apresentação teórica sobre Diário reflexivo e Portfólio de Ensino (PP n.º11) • Discutir em grande grupo a importância da criação de diários reflexivos e portfólio de ensino nos estágios pedagógicos (Atividade n.º4) • Pedir aos participantes para partilharem em turma os três conhecimentos novos mais importantes que aprenderam durante a sessão. • Sintetizar teoricamente conceitos-chave sobre SP e colaboração no desenvolvimento profissional recíproco (PP n.º15) • Promover discussão por intermédio da atividade denominada grupo de verbalização e grupo de observação (GV/GO) (Atividade n.º7) • Apresentar as conceções e os fundamentos das práticas de avaliação de desempenho nos contextos profissionais da ação docente, por meio de uma apresentação em PowerPoint para promover discussão na turma; • Refletir sobre o papel e a importância que os avaliadores (PA e PT) atribuem à SP neste processo na formação inicial de professores.
-----------------------	--	---	---

3.5. Participantes

Segundo Coutinho (2016) a amostragem “é o processo de seleção dos sujeitos que participam no estudo, amostra é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos) de quem se colherá os dados e deve ter as mesmas características da população de onde foi extraída” (p.89). Prodanov e Freitas (2013) explicam que, por um lado, as amostras probabilísticas podem, por definição, originar uma generalização estatística, por apoiar-se em cálculo estatístico e, por outro lado, as amostras não probabilísticas são compostas de forma accidental ou intencional, não sendo os elementos selecionados aleatoriamente. Deste modo, a amostra que representa o foco da obtenção e coleta de dados, deve ser a mais representativa possível, pois tem um grande impacto sobre a qualidade dos resultados. Para tal, esta investigação recorreu a diferentes amostras em função da fase da investigação, que foram selecionadas na Província de Malanje em Angola, nomeadamente nas quatro escolas de Magistério onde decorreu o estudo.

A população de onde foram retiradas as amostras era constituída por dirigentes do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete provincial de Malanje e participantes nos estágios pedagógicos de quatro escolas de Magistério da Província de Malanje:

- *Magistério A:* forma professores para o ensino primário (1.^a à 6.^a classes) e participaram 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 5 professores acompanhantes de estágio; cinco (5) professores tutores das escolas de aplicação e 51 estagiários;
- *Magistério B:* forma professores para o 1.^o ciclo do ensino secundário (7.^a à 9.^a classes) do Curso de Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica e ensino primário (1.^a à 6.^a classes). Neste Magistério participaram 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 5 professores acompanhantes de estágio; 5 professores tutores das escolas de aplicação e 44 estagiários.
- *Magistério C:* forma professores para o 1.^o ciclo do ensino secundário (7.^a à 9.^a classes) dos Cursos de Matemática e Física, Biologia e Química, Geografia e História, Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica, igualmente professores para o ensino primário (1.^a a 6.^a classe). Participaram 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 3 professores acompanhantes de estágio; 5 professores tutores das escolas de aplicação e 25 estagiários;

Em seguida, caracterizam-se as amostras que fizeram parte dos três estudos. No primeiro estudo, o *corpus* de documentos em análise incluiu a legislação nacional do Ministério de

Educação de Angola e alguns documentos estruturantes dos Gabinetes Provinciais de Educação e do estágio pedagógico das Escolas de Formação de Professores.

No segundo estudo, a entrevista foi realizada a um representante do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação em Malanje (n=1), a Professores Coordenadores de Estágios Pedagógicos das Escolas de Magistério em Malanje (n=3) e a uma amostra aleatória de Professores Acompanhantes (PA) de Estágio (n=13) que aceitaram participar também na 3.^a fase do estudo, com aplicação dos seguintes critérios de inclusão, num total de 16 participantes na amostra:

- Cinco (5) PA e um (1) PC de cada Magistério (A e B) e três (3) PA e um (1) PC da Escola de Magistério (C) para respeitar o tamanho relativo de cada escola;
- professores de Cursos de Formação de Professores, especialidade do Ensino Primário, quando existem;
- metade homens e metade mulheres, sempre que possível;

Também foi entrevistada uma amostra aleatória de Professores Tutores das escolas de aplicação (PT) (n=15), respeitando os mesmos critérios de inclusão da amostra de PA.

O questionário foi aplicado a uma amostra aleatória constituída por 120 estagiários, sendo 51 do Magistério A, 44 do Magistério B e 25 do Magistério C. Essa seleção deveu-se o facto dos Magistérios B e C ministrarem outras especialidades e à data da investigação, estes eram os únicos estagiários que frequentavam o curso para professores do ensino primário que era o foco do estudo, utilizando os seguintes critérios:

- número de estagiários diferentes de Cursos de Formação de Professores, especialidade Ensino Primário;
- metade homens e metade mulheres, sempre que possível;
- número diferente de estagiários de cada Escola de Magistério.

No terceiro estudo, participaram 13 PA e três (3) PC de Estágio que foram seleccionados no segundo estudo.

A tabela 1 faz a caracterização dos estagiários envolvidos no segundo estudo. A maioria dos inquiridos era homem (56.7%), com a idade mais predominante entre os 21 a 23 anos (45.0%), seguida por aqueles que têm entre 18-20 anos (39.2%).

Tabela 1. *Caracterização dos estagiários*

(n=120)		
	f	%
Sexo		
Homem	68	56.7
Mulher	52	43.3
Idade		
18-20 anos	47	39.2
21 a 23 anos	54	45.0
24 a 26 anos	14	11.7
27 a 29 anos	3	2.5
Mais de 29 anos	2	1.7

Na tabela 2, observou-se que a maior parte dos estagiários inquiridos eram do Magistério A (42,5%), seguidos pelos do Magistério B (36.7%) e do Magistério C (20.8%).

Tabela 2. *Instituições de formação dos estagiários*

(n=120)		
	f	%
Magistério A	51	42.5
Magistério B	44	36.7
Magistério C	25	20.8
Total	120	100

A caracterização dos entrevistados encontra-se na tabela 3. O representante do Departamento de Inspeção e Supervisão e os professores coordenadores de práticas pedagógicas e estágio eram homens, sendo o primeiro mais velho (entre 45-50 anos) que os professores coordenadores (entre 35-40 anos). Entre os PA havia mais homens (53.8%) do que mulheres (46.2%) entrevistadas, acontecendo o contrário nos PT (73.3% mulheres). O grupo de PA era mais jovem que o grupo de PT.

Tabela 3. *Caracterização pessoal dos responsáveis e supervisores pela formação inicial de professores*

Caraterística	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Sexo						
Homem	1	3	7	53.8	4	26.7
Mulher	-	-	6	46.2	11	73.3
Idade						
Menos de 30 anos	-	-	2	15.4	3	20.0
30 a 35 anos	-	-	7	53.8	1	6.7
35 a 40 anos	-	3	2	15.4	3	20.0
40 a 45 anos	-	-	1	7.7	5	33.3
45 a 50 anos	1	-	-	-	-	-
Mais de 50 anos	-	-	1	7.7	3	20.0

Nota: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor

A tabela 4 resume a formação académica e experiência profissional dos entrevistados, mostrando que a maior parte tem o Curso Superior de Pedagogia (46.2% PA; 40.0% PT), não tendo a quase totalidade formação específica ou contínua em supervisão pedagógica (92.3% PA; 100.0% PT).

Tabela 4. *Caracterização académica e experiência profissional dos responsáveis e supervisores*

	RDPIS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Formação académica (Curso, área de formação)						
Curso superior em Pedagogia	1	3	6	46.2	6	40.0
Curso superior em Sociologia	-	-	2	15.4	1	6.7
Curso superior Contabilidade e gestão	-	-	1	7.7	-	-
Curso superior em Matemática	-	-	2	15.4	-	-
Curso superior em Psicologia social	-	-	1	7.7	-	-
Curso superior em Geografia	-	-	1	7.7	-	-
Curso médio form. Prof. Magistério	-	-	-	-	1	6.7
Curso médio form. Prof. Geog. História	-	-	-	-	1	6.7
Curso médio form. Prof. Mat. Física	-	-	-	-	1	6.7
Curso médio pré-universitário (PUNIV)	-	-	-	-	1	6.7
Frequência curso superior Pedagogia	-	-	-	-	3	20.0
Frequência curso superior Gestão de recursos humanos	-	-	-	-	1	6.7
Formação específica/contínua em supervisão pedagógica						
Sim	1	1	1	7.7	-	-
Não	-	2	12	92.3	15	100.0
Ano de escolaridade em que já lecionou						
Ensino primário	1	2	3	23.1	12	80.0
I Ciclo do Ensino Secundário	-	1	3	23.1	-	-
II Ciclo do Ensino Secundário	-	-	-	38.5	-	-
Ensino Primário (módulo 2)	-	-	-	-	1	6.7
Nunca	-	-	2	15.4	2	13.3
Experiência na supervisão de estágios pedagógicos						
Coordenou/acompanhou estágios em outras escolas de formação média/superior						
Coordenou/acompanhou	-	2	5	38.5	9	60.0
Nunca coordenou/acompanhou	-	1	8	61.5	5	33.3
Não responde	-	-	-	-	1	6.7
Tipo de escolas em que acompanhou/acompanha estágios pedagógicos						
Ensino Primário	1	3	4	30.8	9	69.2
I Ciclo do Ensino Secundário	-	-	2	15.4	1	7.7
II Ciclo do Ensino Secundário	-	-	2	15.4	-	-
Não responde	-	-	5	38.5	3	23.1
Há quantos anos coordena/acompanha o estágio pedagógico						
1 a 3 anos	-	1	10	76.9	8	53.3
Mais de 3 anos	1	2	3	23.1	7	46.7
Número de aulas que costuma assistir por aluno estagiário						
1 a 5 aulas	-	-	5	38.5	-	-
6 a 10 aulas	-	-	3	23.1	5	33.3
11 a 15 aulas	-	-	2	15.4	2	13.3
Mais de 20 aulas	-	-	2	15.4	7	46.7
Não responde	-	-	1	7.7	1	6.7

Notas: RDPIS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor

Verificou-se que a maior parte dos PA (46.2%) e PT (80.0%) já lecionou no Ensino primário e no I Ciclo do Ensino Secundário, havendo, no entanto, entrevistados dos outros níveis de ensino.

A maior parte dos PA não coordenou ou acompanhou estágios em outras escolas de formação média ou superior (61.5%). No entanto, 60.0% dos PT coordenou ou acompanhou estágios em outras escolas. O tipo de escolas em que os PA acompanharam ou acompanham estágios pedagógicos é preferencialmente no Ensino primário (30.8%) e no I Ciclo do Ensino Secundário (15.4%) e a maior parte dos PT é no Ensino primário (69.2%).

Verificou-se ainda que há uma maior percentagem de PT (46.7%) com mais experiência de acompanhamento de estágio pedagógico (mais de 3 anos) do que de PA (23.1%). Além disso, observou-se que o número de aulas a que os PT costumam assistir por aluno estagiário é superior aos PA.

3.6. Métodos e técnicas de recolha de dados

Todo e qualquer plano de investigação implica uma recolha de dados originais por parte da investigação, o que exige decidir “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados e que instrumentos vão ser utilizados (Coutinho, 2016).

Deste modo, de acordo com autores revistos por Coutinho (2016), são vários os procedimentos existentes em ciências sociais para a recolha de dados. Nesta investigação, tendo em atenção as características do problema de investigação, optou-se pelas seguintes técnicas/instrumentos de recolha de dados: análise documental; entrevista semiestruturada; questionário; observação participante com elaboração de diários de bordo; entrevista de grupo focal.

Pesquisa documental

Em investigação social é praticamente indispensável o uso de informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não, elaborado ou em bruto). Para Moreira (2007), entende-se por documento, “o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da ação do investigador” (p.153). Segundo o autor, refere-se também a uma gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis. A pesquisa documental pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica devido às suas semelhanças. Prodanov e Freitas (2013) destacam como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa

bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a “pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, citado por Prodanov & Freitas, 2013). Para Prodanov e Freitas (2013), a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. Ou seja, tendo em conta o grau de fidelidade do documento em função do assunto que se aborda.

Nesta investigação, a pesquisa documental foi utilizada com a pretensão de conhecer o contexto legal da supervisão nos estágios pedagógicos, recorrendo a normativos legais sobre os quais se consubstancia o sistema educativo angolano, e aos documentos referentes aos planos de formação inicial levado a cabo pelas escolas de Magistério à luz da reforma educativa e curricular, evidenciando indicadores que permitam inferir uma outra realidade diferente da documentada.

Com isso, foi elaborada uma grelha de análise documental (Anexo 6) que permitiu caracterizar o processo de supervisão pedagógica à luz dos normativos vigentes no Ministério da Educação-MED, Gabinete Provincial de Educação-GPE e nas escolas de Magistério de Malanje, que foram categorizadas da seguinte forma: i) estrutura curricular da formação inicial de professores; ii) características do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação inicial; e iii) características do processo de desenvolvimento profissional contínuo dos supervisores.

Inquérito por Entrevista

A entrevista visa a obtenção de informações que de uma outra forma não seria possível de forma aprofundada e detalhada, por intermédio de uma conversa afável entre o entrevistado e o entrevistador. Na perspetiva de Coutinho (2016), a entrevista tem como “objetivo fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionadas em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, as amostras intencionais” (p.139). Morgado (2012), define a entrevista como “uma das técnicas de recolha de dados, utilizada para obter informação em investigação, cujo foco é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e ou situações” (p.72). Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994) aludem que “a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais

peçoas, dirigida por uma das peçoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134).

Na presente investigação, privilegiou-se a entrevista por ser um instrumento de recolha de dados, cujo objetivo neste caso, é a obtenção de informações importantes para compreender as perspetivas e experiências das peçoas entrevistadas (Marconi & Lakatos, 2011). Portanto, nesta investigação, a entrevista semiestruturada foi aplicada ao representante do departamento de inspeção e supervisão do gabinete provincial de Malanje, aos coordenadores de estágios Pedagógicos, professores acompanhantes de estágio das escolas Magistério ora referenciadas e a professores tutores das escolas de aplicação. A planificação do guião final da entrevista está descrita no quadro 7.

Quadro 7. *Estrutura do guião de entrevista a representante do departamento de inspeção e supervisão, coordenadores, professores acompanhantes e tutores*

Dimensões	Objetivos	Perguntas
A. Caraterização pessoal, académica e profissional dos entrevistados	- Identificar as características demográficas	1 e 2
	- Caraterizar a formação académica e profissional	3 e 3.1
	- Caraterizar a experiência profissional	4
	- Caraterizar a situação profissional	5
B. Perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje	- Caraterizar a perceção sobre os estágios realizado nas escolas de Magistério de Malanje	1, 1.1, 1.2, 6***
	- Caraterizar a perceção sobre algum dossier de estágio existente	2 e 2.1
	- Caraterizar as conceções sobre o conteúdo de um dossier de estágio para o futuro	2.2
	- Identificar os critérios de seleção dos PA	3, 3.1, 4 e 5
	- Caraterizar as conceções sobre como deverão ser no futuro os critérios de seleção dos PA	3.1
C. Perceções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico	- Caraterizar o processo de supervisão pedagógica nas escolas de Magistério de Malanje	1
	- Caraterizar as perceções sobre a supervisão do PA	2
	-Caraterizar as ações de formação para supervisores escolares das escolas de Magistério	3 e 3.1
	- Identificar os fatores que têm facilitado o processo de supervisão de estágio pedagógico	4
	- Identificar os principais desafios na formação de supervisores pedagógicos nas escolas de Magistério	5
	- Caraterizar a importância atribuída às práticas pedagógicas e ao estágio na formação do futuro professor	6
D. Aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico na generalidade das escolas de Magistério	- Identificar os aspetos a melhorar na supervisão de estágio nas escolas de Magistério de Malanje	1 e 2
E. Informações Complementares	- Identificar informações complementares fornecidas pelos entrevistados	1

Nota: *** Só na entrevista dos Professores Acompanhantes e Professores Tutores

Para validar o guião da entrevista, primeiro foi submetido à apreciação de dois especialistas e, depois, a entrevista foi aplicada a um grupo de professores acompanhantes das escolas de Magistério de Malanje escolhidos aleatoriamente, cujo objetivo era de verificar a ambiguidade nas perguntas e incompreensões que de certo modo comprometeriam a eficácia e eficiência dos mesmos. O Guião da entrevista final encontra-se no anexo 8.

Inquérito por Questionário

Marconi e Lakatos (2003) explicam que o inquérito por questionário é um “instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (p.201). Para Coutinho (2016) o inquérito pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação fatural, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos. Na mesma linha de pensamento, Marconi e Lakatos (2003) sugerem que a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade e na sua organização. Segundo os autores, os questionários devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, bem como os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico da investigação.

Na presente investigação, recorreremos ao questionário para caraterizar as conceções sobre os aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico, por ser um instrumento que permite obter um grande número de dados numéricos num curto espaço de tempo na recolha de informações relevantes específicas. No entanto, além das vantagens do mesmo instrumento, estamos cientes das desvantagens que o mesmo apresenta. Para o efeito, o mesmo foi estruturado como está descrito no quadro 8.

A exemplo da entrevista, a validação dos questionários obedeceu aos mesmos pressupostos, tendo sido neste caso o questionário aplicado previamente a um grupo de alunos estagiários das escolas de Magistério de Malanje escolhidos aleatoriamente, cujo objetivo era de verificar ambiguidade nas perguntas e incompreensões que de certo modo comprometeriam a eficácia e eficiência dos mesmos. O questionário final encontra-se no anexo 9.

Quadro 8. *Estrutura do questionário para estagiários*

Dimensões	Objetivos	Perguntas
A. Dados Pessoais	- Identificar as características demográficas	1 e 2
	- Identificar a instituição de ensino	3
	- Caraterizar as experiências de lecionação anteriores ao estágio	4, 5, 5.1, 5.2, 6 e 6.1
B. Perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos/práticas de supervisão	- Identificar o número de aulas lecionadas e assistidas pelo PA e PT no estágio	1, 2.1, 2.2
	- Caraterizar a intervenção do PA e do PT na pré-observação de aulas	3 e 3.1, 4 e 4.1
	- Identificar as atividades em que o estagiário participa na escola de aplicação além da lecionação	5
	- Caraterizar os papéis desempenhados pelo PA, PT e colegas durante a lecionação do estagiário	6.1, 6.2 e 6.3
	- Identificar os métodos e técnicas utilizados para recolher dados nas aulas assistidas	6.4
	- Identificar a frequência com que recebe a visita do PA	7
	- Caraterizar os papéis desempenhados pelo PA, PT na pós-observação de aulas lecionadas pelo estagiário	8.1, 8.1.1, 8.2 e 8.2.1
C. Perceções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico	- Identificar a avaliação dos estagiários sobre o acompanhamento do PA	1
	- Caraterizar as principais dificuldades e desafios que os estagiários enfrentam no estágio	2
	- Identificar a importância atribuída ao estágio na sua formação	3
D. Aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico	- Caraterizar as concepções dos estagiários sobre a seleção dos PA com base na sua formação	1 e 1.1
	- Caraterizar as concepções sobre o que deveria existir um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico	2 e 2.1
E. Informações Complementares	- Identificar informações complementares fornecidas pelos entrevistados	1

Observação participante com elaboração de diários de aula

A observação apresenta-se como uma das técnicas comuns utilizadas de forma frequente nas ciências sociais, por permitir a observação direta dos factos e fenómenos investigados, dando a oportunidade de constatar *in loco* o desenrolar dos acontecimentos e factos. Para Marconi e Lakatos (2011), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade” (p.275). Neste sentido, a informação é obtida não apenas por intermédio da visão e audição, mas também no exame dos factos e fenómenos que se deseja estudar, isto é, de como eles se manifestam. Marconi e Lakatos (2011), ainda defendem que esta técnica desempenha um papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade, pois o mesmo vivencia o acontecimento dos fatos e fenómenos.

Prodanov e Freitas (2013) descrevem que nesta técnica o pesquisador toma contacto com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora.

Presencia o facto, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. Por seu turno, Gil (2007) defende que a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Na modalidade de observação não participante, o observador é apenas um mero espectador, ou seja, o mesmo “observa, mas não participa no estudo” (Coutinho, 2016, p.331).

No âmbito da execução do plano da ação de formação em supervisão pedagógica para a cocriação do guia de ação de estágio, foram elaborados os diários baseados nas observações das diferentes atividades que fizeram parte das sessões de formação. Atendendo à grande importância que os mesmos representaram enquanto estratégia inovadora de aprendizagem e por se terem tornado documentos importantes para a minha reflexão e desenvolvimento pessoal, foram colocados em anexo com o objetivo de ilustrar o seu caráter descritivo e reflexivo-pessoal, que permitiu a minha releitura sobre a prática e uma reflexão sobre as práticas após essa releitura (Zabalza, 2004).

Entrevista de grupo focal

A observação participante anteriormente referida no contexto da Ação de Formação em Supervisão Pedagógica em associação com grupos focais, permitiu comparar o conteúdo produzido no grupo com o quotidiano dos participantes no seu ambiente natural (Morgan, 1997). Um grupo focal é uma discussão cuidadosamente planeada realizada para obter as percepções numa área definida de interesse, num ambiente permissivo e não ameaçador (Krueger, 1994), sendo os dados recolhidos por meio das interações grupais numa discussão confortável em que os membros do grupo são influenciados uns pelos outros ao responder, apresentando ideias e comentários às perguntas da discussão (Krueger, 1994). A entrevista do grupo focal é uma entrevista semiestruturada que permite aos participantes responderem sem limitações, dando-lhes a oportunidade para comentarem, explicarem e partilharem experiências e atitudes (Krueger, 1994).

O moderador de um grupo focal deve assumir uma posição de facilitador do processo de discussão e procurar promover uma discussão produtiva, limitando as suas intervenções para permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso, e estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto

importante demasiado tarde para ser explorado ou que a discussão derive para outros assuntos (Morgan, 1997).

No último estudo desta investigação, foi realizado um grupo focal para caracterizar a perceção dos formados sobre os contributos da Ação de Formação sobre Supervisão Pedagógica para as suas práticas futuras e identificar áreas de formação que os formandos gostariam de trabalhar na formação contínua no futuro.

A realização da entrevista baseada num grupo de discussão focalizada visou obter dados para a validação da proposta do guia orientador de estágio após uma Ação de Formação em Supervisão Pedagógica. A entrevista (Anexo 10) foi estruturada da seguinte forma: a) Caracterização pessoal do professor(a) coordenador e acompanhante; b) conceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje no futuro.

3.7. Tratamento de dados

Os dados qualitativos das entrevistas e respostas abertas do questionário foram submetidos a uma análise de conteúdo com o objetivo de aumentar a compreensão do investigador sobre os dados recolhidos, bem como refletir sobre os mesmos. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.24).

Pelo seu carácter subjetivo, a análise de conteúdo exige um trabalho exaustivo de interpretação e procura de objetividade, razão pela qual, nestes casos, os dados não são apenas analisados como também interpretados. Com isso, o interesse da análise de conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas no conhecimento que se poderá retirar após o tratamento de dados (Bardin, 2016). No entender de Bogdan e Biklen (1994) a análise de conteúdo é um processo de busca e de organização sistemático de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão, desses mesmos materiais e de permitir ao investigador apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Segundo Bardin (2016), as fases da análise de conteúdo desenvolvem-se em torno de três eixos sequenciais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro, é caracterizada pela organização, cujo principal objetivo é a operacionalização e sistematização das ideias iniciais, que visa a obtenção de um esquema rigoroso, embora flexível,

do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Trata-se de uma fase em que o investigador seleciona os documentos para análise, formula as hipóteses e os objetivos e elabora os indicadores, procedendo, por último, à preparação do material que, numa fase posterior, será explorado e tratado.

O segundo diz respeito à fase de exploração do material. O investigador estuda o material que recolheu e submete-o a uma pré-análise, de modo a, posteriormente, tratar e interpretar os resultados obtidos.

Por fim, o investigador procede ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. Esta fase, caracterizada por ser longa e monótona Bardin (2016), relaciona-se, sobretudo, com operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas, isto é, os resultados obtidos são submetidos a tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos, mostrando-se, por isso, necessário e pertinente conhecer a razão pela qual se procede à análise, explicitando-a de forma a saber como tratar o material.

Assim, para o cumprimento dos pressupostos deste tipo de análise (a exaustividade, a homogeneidade e a pertinência), primeiro, procedeu-se à recolha de elementos que foram sujeitos à análise obtidos por intermédio da análise documental, inquérito por entrevista, observação participante com elaboração de diários de aula e a entrevista de grupo focal. Depois dividiu-se em categorias que são rúbricas significativas em função das quais os conteúdos foram classificados. Após a definição de categorias procedeu-se à definição das unidades de registo (recortes de textos) sendo estas o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-a numa determinada categoria.

O material foi primeiro todo categorizado pelo autor deste trabalho. Depois foi validado por outra investigadora. Quando os dois codificadores não chegaram a consenso sobre a categoria onde deveria ser colocada a resposta, a resposta foi considerada ambígua. O anexo 11 apresenta alguns exemplos da codificação final das entrevistas.

Quando o número de inquiridos o justificava, foram criadas tabelas para reduzir os dados, apresentando-se as frequências e percentagem para cada categoria e subcategoria. Os dados recolhidos no terceiro estudo durante a formação em supervisão pedagógica, quer nos diários de bordo quer nas atividades realizadas, foram cruzados com os dados obtidos nos outros instrumentos através da utilização de excertos que reforçavam ou contrariavam a interpretação dos dados descritos nas tabelas. O anexo 12 mostra a transcrição do Grupo focal e o anexo 13 os Diários de bordo.

Comparativamente aos dois tipos de abordagem presentes nesta investigação (qualitativo e quantitativo), Bardin (2016) destaca que,

na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou do conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (Bardin, 2016, pp.26-27).

Quanto ao tratamento dos dados quantitativos da presente investigação, recorreu-se à análise estatística descritiva, com recurso aos procedimentos estatísticos do programa SPSS (*statistical Package for the social sciences*, versão 28). Quando existe uma grande quantidade de dados codificados, o SPSS é “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os resultados em instantes” (Coutinho, 2016, p.180), sem deixar de referir que permite descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses da investigação.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Este capítulo descreve e discute os resultados de investigação decorrentes dos três estudos que a constituem. No primeiro subcapítulo, após esta breve introdução, serão referidos os modelos de supervisão e competências formativas dos supervisores na legislação.

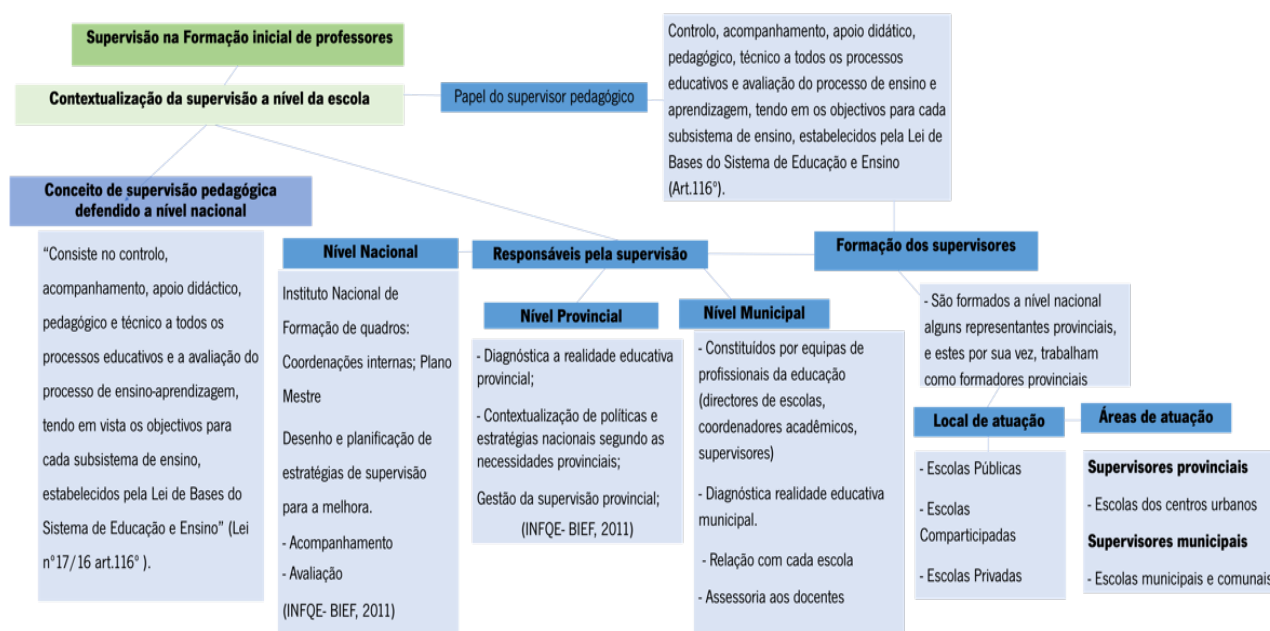
No segundo subcapítulo são apresentadas e discutidas as concepções e perceções dos estagiários sobre as práticas no estágio pedagógico nas Escolas de Magistério em Malanje e, no terceiro subcapítulo, as dos responsáveis e supervisores no estágio pedagógico nas mesmas escolas.

4.2. Modelos de supervisão e competências formativas dos supervisores nas normas legais

Foi feita uma análise sobre os conteúdos relacionados com a supervisão pedagógica, os professores supervisores e os acompanhantes de estágio pedagógico na formação inicial de professores no 2º ciclo do Ensino Secundário Pedagógico nos normativos legais do Ministério da Educação-MED de Angola (Plano Mestre de Formação de Quadros - MED, 2008; Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico – MED (2019); Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº32/20 e Lei nº17/16), bem como nos documentos dos Gabinetes Provinciais de Educação e das Escolas de Formação de Professores.

A figura 5 faz uma contextualização da supervisão a nível das escolas do país e de como são materializados os processos de supervisão nos diferentes níveis de atuação, bem como dos seus intervenientes, quer no âmbito nacional, quer no âmbito provincial e municipal. Trata-se, de facto, de um processo de hierarquização das diferentes tarefas voltadas para a supervisão das práticas dos professores nos diferentes subsistemas de ensino.

Figura 5. Contextualização da supervisão pedagógica na formação inicial de professor no Ensino Secundário Pedagógico



Fonte: Melhorado de Ngio & Vilaça, 2024, p.260

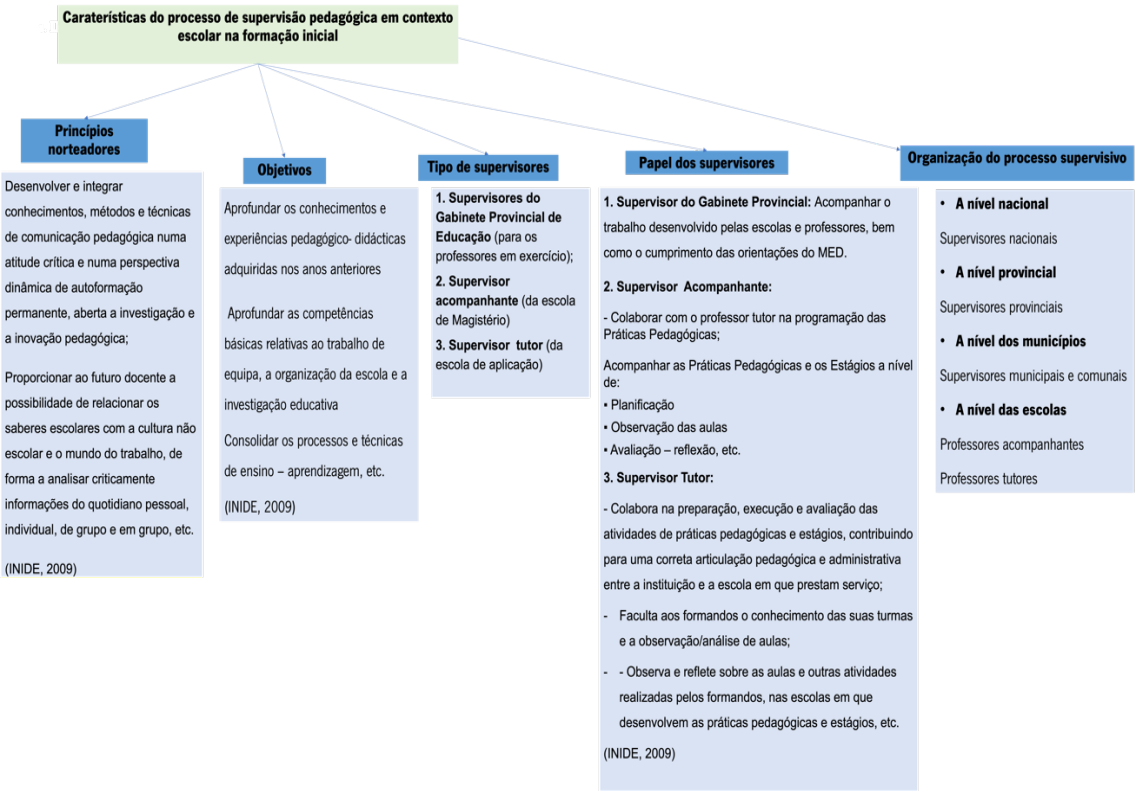
De acordo com a Lei n.º17/16, art.116, a supervisão pedagógica consiste no controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada subsistema de ensino, estabelecidos na presente lei. Nestes termos, esta Lei define que a supervisão é realizada pelo titular do poder executivo, nos termos a regulamentar em diploma próprio, pelos Gabinetes Provinciais de Educação-GPE, por intermédio do Departamento de Inspeção e Supervisão da Educação. Deste modo, o trabalho de supervisão pedagógica é desempenhado por este Departamento, por se tratar do órgão com maior notabilidade no contexto do Sistema Educativo angolano. Na maioria das vezes os executores confundem os papéis e os espaços de atuação, o que de certo modo contrapõe àquilo que é o real objetivo de uma atividade de supervisão pedagógica, recaindo em um de “chefia”, “dirigismo”, “imposição”, “autoritarismo”.

De modo geral, a supervisão pedagógica é realizada por supervisores institucionais, que em muitos casos exercem um papel de inspetores institucionais e não propriamente de supervisores pedagógicos, fazendo com que a supervisão exercida por estes apresente um carácter normativo e não de práticas de mudança, cuja presença torna-se num incomodo e inibe o professor pelo facto deste não se sentir confiante e livre para partilhar as suas dificuldades, receios, dúvidas e aflições. A figura 5, anteriormente apresentada, contextualiza o conceito de supervisão pedagógica defendido a nível nacional em Angola.

A análise realizada ao Plano Curricular do Ensino Secundário Pedagógico (MED, 2019) mostra que no Sistema de Ensino angolano a supervisão pedagógica a nível da formação inicial é realizada nos estágios pedagógicos. Isto é, estabelece-se que no Ensino Secundário Pedagógico, os futuros professores têm de fazer a concretização da parte teórica numa escola de aplicação, sob a orientação do professor que é especialista em Metodologia Integrada do Pré-Escolar e do Ensino Primário, conforme o caso. Também é definido que neste estágio pedagógico deve haver a colaboração dos professores das áreas disciplinares e das Ciências da Educação, sempre que a análise dos problemas identificados exija a participação de especialistas das áreas e/ou disciplinas em questão. Além disso, o documento define que todo o estágio deve ser também acompanhado pelo professor da escola anexa (professor tutor-PT) que é responsável pela turma.

O estágio é realizado nas escolas de aplicação e supervisionado por um professor acompanhante (PA) da escola de formação, o “supervisor pedagógico” e do professor titular (PT) da escola de aplicação (INIDE, 2009). No entanto, a análise dos documentos fez emergir cinco categorias que caracterizam a supervisão na formação inicial: princípios norteadores, objetivos, tipo de supervisores, papel dos supervisores e organização do processo supervensivo (Figura 6).

Figura 6. Características do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação inicial de professores no Ensino Secundário Pedagógico



Fonte: Melhorado de Ngio & Vilaça, 2024, p.256

A figura 6 descreve as características da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, fazendo uma alusão aos princípios que orientam o referido processo, os objetivos associados, os tipos de supervisores de acordo com os diferentes âmbitos de atuação, os papéis atribuídos aos supervisores e a organização do processo supervisivo. De facto, essas particularidades do processo supervisivo deveriam concorrer para um processo de desenvolvimento dos envolvidos e de mudança de práticas. Porém, a realidade mostra uma certa ambiguidade, comparativamente entre aquilo que os normativos prescrevem e o que se vive na realidade das escolas, concretamente, no modo como deve ser operacionalizado e realizado o processo, pois não dá significado a um perfil do supervisor que concretize os objetivos formativos subjacentes ao processo de estágio (Pimenta & Lima, 2012).

Esta ambiguidade opõe-se àquilo que a literatura sobre boas práticas em supervisão pedagógica na formação de professores, concretamente, em termos de trabalho colaborativo, desenvolvimento pessoal e profissional e melhoria da qualidade de ensino defendem (Alarcão & Tavares, 1978, 2003; Roldão, 2008; Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013; Vieira, 2009). Assim, a legislação em Angola deve ser reinterpretada para promover uma construção coletiva de mudança de práticas na sala de aula, elevando o nível do rendimento e da aprendizagem dos alunos, a melhoria da escola como uma instituição aprendente e o desenvolvimento profissional do próprio professor.

4.3. Conceções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico nas Escolas de Magistério em Malanje

4.3.1. Conceções e perceções dos estagiários sobre as práticas no estágio

O número de aulas lecionadas pelo estagiário à data da investigação (I trimestre do ano letivo 2023-2024) indicado pela maioria (74.2%) dos inquiridos no questionário, é mais de 20 aulas, seguido de 6-10 aulas (6.7%) e 11-15 aulas (6.7%) (Tabela 5).

Comparativamente, o número de aulas assistidas pelo PA é muito menor que pelo PT. Enquanto, para a maioria dos alunos o PA assistiu até 5 aulas (74.2%) com o PT assistiu a mais de 16 aulas (55.0%).

Tabela 5. Número de aulas lecionadas pelo estagiário e assistidas pelo professor acompanhante e pelo professor tutor

Número de aulas	(n= 120)					
	Lecionadas pelo estagiário		Assistidas pelo PA		Assistidas pelo PT	
	f	%	f	%	f	%
Nenhuma aula	1	0.8	32	26.7	7	5.8
1 - 5 aulas	4	3.3	57	47.5	15	12.5
6- 10 aulas	8	6.7	10	8.3	15	12.5
11 - 15 aulas	8	6.7	2	1.7	11	9.2
16 - 20 aulas	6	5.0	2	1.7	18	15.0
Mais de 20 aulas	89	74.2	10	8.3	48	40.0
Não respondeu	4	3.3	7	5.8	6	5.0

Notas: PA- Professor acompanhante; PT – Professor tutor

A percepção dos estagiários sobre o processo supervisivo antes da leção, nas diferentes escolas de aplicação dos Magistérios onde decorreu a investigação, está descrito na tabela 6.

Mais de metade dos alunos inquiridos (60.0%) disse que não reunia com o PA antes da leção da aula e só uma pequena parte reuniu mais de três vezes na pré-observação (10.0%). Esta situação é um pouco melhor nas reuniões pré-observação com o PT, pois metade dos estagiários (50.0%) disse não reunir com ele antes da leção e apenas 20% disse que reuniu mais de três vezes.

Tabela 6. Processo supervisivo com o professor acompanhante ou o professor tutor antes da leção

	(n=120)			
	Reunião com o PA		Reunião com o PT	
	f	%	f	%
Reuniu com o estagiário antes da leção da aula				
Não	72	60.0	60	50.0
Sim	41	34.2	52	43.3
Aproximadamente 1-3 vezes	17	14.2	16	13.3
Mais de 3 vezes	12	10.0	24	20.0
Não responde	12	10.0	12	10.0
Não responde	7	5.8	8	6.7
O que é feito nessas reuniões				
Ensinar a planificar a aula	12	10.0	15	12.5
Corrigir o plano de aula	5	4.2	6	5.0
Aprender como lecionar	18	15.0	20	16.7
Motivar	4	3.3	2	1.7
Dar feedback ao estagiário	-	-	3	2.5
Outra	3	2.5	4	3.3
Resposta ambígua	7	5.8	4	3.3
Não responde	7	5.8	9	7.5

Notas: PA- Professor acompanhante; PT – Professor tutor; Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Os estagiários que reuniram com o PA e o PT disseram fazer o mesmo com os dois supervisores, nomeadamente aprender a lecionar (PA=15.0%; PT=16.7%) e a planificar aulas / corrigir o plano de aula (PA=14.2%; PT=17.5%). Abaixo surgem algumas destas respostas dos estagiários:

Fase de pré-observação com o PA

Abordamos sobre como vão ser as aulas tendo em conta o plano temático e sobre as metas a atingir (Q68);

Acertos sobre pequenos detalhes que devo ter em conta antes de ministrar as aulas (Q80);

Nessas reuniões ela (PA) elucida-me sobre os aspetos a ter em conta enquanto estiver a preparar a aula e quando eu estiver a lecionar (Q112);

Nas reuniões abordamos sempre a planificação, discutimos ideias sobre como preencher o plano de aula e como executar aquilo que se planificou (Q32);

Faz-se alguns acertos sobre como elaborar o plano de aula (...) (Q41);

O professor dá-nos algumas dicas sobre como planificar uma aula (Q67).

Fase de pré-observação com o PT

Tratamos assuntos relacionados com a aula e como administrar a mesma (Q7);

Falar acerca de alguns métodos e técnicas que posso utilizar em sala de aula (Q13);

Nessas reuniões procuramos entender a matéria, selecionar os métodos para facilitar o processo de ensino às crianças e também os objetivos (Q53);

Nessas reuniões fizemos a planificação das aulas (Q48);

Somos orientados a fazer o plano de aula e a segui-lo (Q68);

Esclarecer a maneira de como devemos coadunar os recursos de ensino com os métodos ou estratégias no decorrer das aulas (Q80);

Para verificar os planos e se tiverem erros, procuramos melhorar e depois da aula conversamos para saber como a mesma correu (Q86).

Verificou-se ainda que só uma pequena parte dos estagiários considerou que os supervisores usavam esta fase para os motivar (PA=3.3%; PT=1.7%) e apenas 2.5% disse receber feedback pelo PT antes da leção.

Nas aulas observadas, 24.2% dos estagiários referiu não ter outros estagiários nas suas turmas (Tabela 7). Os que tinham, explicaram que nessas aulas os colegas observavam a aula (14.2%) (“enquanto leciono o meu colega estagiário de turma acompanha o meu desempenho (Q2)”; “o colega estagiário da turma observa como estou a lecionar uma determinada aula (Q54)”), ajudavam na gestão do comportamento dos alunos na sala de aula (10.8%) (“ajuda-me a manter

o silêncio na sala de aula (Q26)”; “Ajuda-me a controlar a turma em situações de barulho (...) (Q76)), funcionavam como professor coadjuvante (10.8%) (“ajuda com a correção das tarefas e orientação dos alunos em sala de aula (Q30)”; “o meu colega estagiário de turma tem me ajudado no momento da correção de tarefas (Q89)”) e davam-lhes feedback sobre a aula (6.7%).

Tabela 7. *O que costuma fazer durante a observação das aulas os outros estagiários, o professor acompanhante e o professor tutor*

O que costuma fazer	(n=120)					
	Colega estagiário		PA		PT	
	f	%	f	%	f	%
Verificar a presença do estagiário	-	-	9	7.5	-	-
Observar a aula	17	14.2	48	40.0	83	69.2
Dar feedback ao estagiário	8	6.7	18	15.0	53	44.2
Funcionar como professor coadjuvante	13	10.8	3	2.5	10	8.3
Ajudar na gestão do comportamento dos alunos na sala de aula	13	10.8	-	-	13	10.8
Avaliação do desempenho do estagiário	-	-	8	6.7	-	-
Motivar	-	-	2	1.7	-	-
Fazer um acompanhamento regular do estagiário	-	-	23	19.2	-	-
É o único estagiário(a) na turma	29	24.2	-	-	-	-
Resposta ambígua	28	23.3	4	3.3	9	7.5
Não responde	24	20.0	9	7.5	6	5.0

Notas: PA- Professor acompanhante; PT – Professor tutor; Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Relativamente ao que costuma fazer o PA e o PT durante a observação das aulas, verificou-se que quer o PA quer o PT além de observarem a aula (PA=40.0%; PT=69.2%) podem dar feedback ao estagiário sobre o que está a fazer (PA=15.0%; PT=44.2%) e funcionar como professor coadjuvante (PA=2.5%; PT=8.3%). O PT também ajuda na gestão do comportamento dos alunos na sala de aula (10.8%). A quase metade dos inquiridos que respondeu “observar a aula”, explicou que o faziam verificando o plano de aula ou anotando os erros:

Fase de observação de aulas com o PA

Acompanha a aula e faz o preenchimento do plano de aula (Q14);

Tem feito a observação na turma e averiguar os planos de aula (Q56);

Observar a aula e o plano de aula (Q70);

Observa apenas (Q72)

Fase de observação de aulas com o PT

Ela (PT) costuma a supervisionar às minhas aulas (Q3);

O professor tutor costuma observar e anotar os erros cometidos por mim durante a aula (Q27);

Nessas situações o professor tutor(a) limita-se simplesmente a observar a aula, prestando atenção de forma minuciosa aos detalhes do ato pedagógico que estarei a desenvolver (Q37).

Dar feedback ao estagiário foi descrito, como já referido, fundamentalmente associado ao PT (44.2%): “o professor tutor dá-me sempre dicas e conselhos sobre como superar às minhas dificuldades (Q23)”; “ele (PT) orienta-me em alguns aspetos importante que tem a ver com as aulas (Q38)”; “a professora tutora tem sido uma grande instrutura, tenho aprendido muito com a mesma (...) (Q72)”.

Apenas foi atribuído ao PA os papéis de avaliar o desempenho do estagiário (6.7%), motivar (1.7%) e fazer um acompanhamento regular do estagiário (19.2%):

Nem sempre assiste às aulas. Apenas no momento da avaliação (Q34);

Pouco aparece e quando aparece nada faz além de apreciar (Q47);

Reúne connosco, nos motiva e nos instrui (Q33)”; “(...) no final faz reparos (Q80)”.

Cerca de metade dos estagiários (45.0%) referiu que existia a utilização de instrumentos ou técnicas para a recolha de dados nas aulas observadas (Tabela 8), nomeadamente uma “ficha de avaliação” (15.8%) (“O único material usado para a recolha de dados é a ficha de avaliação” (Q85); “usam-se fichas para a recolha de dados sobre o desempenho do estagiário” (Q119)”. Ainda referiram grelha de observação (5.8%), grelhas observação usadas juntamente com fichas de controlo de faltas e fichas de observação (3.3%) e grelhas de observação e fichas de observação (5.0%).

Tabela 8. *Métodos ou técnicas utilizadas durante a observação de aulas*

	(n=120)	
Métodos ou técnicas	f	%
Utilizam métodos ou técnicas		
Não	49	40.8
Sim	54	45.0
Não responde	17	14.2
Métodos ou técnicas utilizadas		
Grelha de observação	7	5.8
Ficha de avaliação	19	15.8
Grelhas observação, fichas de controlo de faltas e fichas de observação	4	3.3
Grelhas de observação e fichas de observação	6	5.0
Resposta ambígua	10	8.3
Não responde	6	5.0

Nota: Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Sobre a frequência de visita do PA à escola de aplicação, a maioria respondeu que “raramente” recebem a visita do PA (28.3%), o que indica ausência frequente do PA, no acompanhamento e supervisão do processo supervisivo, seguido da resposta frequentemente (26.7%) (Tabela 9).

Tabela 9. *Frequência de visita do professor acompanhante a escola de aplicação*

Frequência de visitas	(n=120)	
	f	%
Nunca	10	8.3
Raramente	34	28.3
Ocasionalmente	33	27.5
Frequentemente	32	26.7
Sempre	6	5.0
Não responde	5	4.2

Concernente à frequência de reuniões com o PA para discutirem as aulas observadas, quase metade respondeu “nunca” (41.7%), indicando a inexistência absoluta do mesmo para o cumprimento das obrigações subjacentes à supervisão de estágio. A seguir, responderam “uma vez por semana” (14.2%) (Tabela 10).

Tabela 10. *Frequência com que ocorrerem as reuniões pós-observação de aulas com o professor acompanhante e professor tutor*

Frequência de reuniões	(n=120)			
	PA		PT	
	f	%	f	%
Nunca	50	41.7	43	35.8
Uma vez por ano	2	1.7	-	-
Duas vezes por ano	2	1.7	-	-
Uma vez por mês	11	9.2	8	6.7
Duas vezes por mês	9	7.5	3	2,5
Uma vez por semana	17	14.2	15	12.5
Duas vezes por semana	11	9.2	18	15.0
Não responde	18	15.0	33	27.5

Em relação ao PT, o número de inquiridos que deu a mesma resposta “nunca” é ligeiramente inferior (35.8%), o que pode subentender o incumprimento de alguns ciclos de supervisão pedagógica. A resposta “uma vez por semana” para reunir com o PT após a observação de aulas, também só foi selecionada por 12.5% dos estagiários.

Sobre o que o estagiário faz nas reuniões de pós-observação com o PA (Tabela 11), a maioria dos inquiridos respondeu “discutir a aula” (31.7%), o que demonstra o cumprimento do ciclo de pós-observação de aulas, conforme explicam:

Nessas reuniões temos abordado sobre as práticas realizadas com vista ao seu melhoramento (Q4);
 “discutimos sobre os pontos mais relevantes da aula observada (Q35);
 Nessas reuniões discute-se sobre as dificuldades encontradas durante as aulas e o professor faz algumas sugestões sobre o que deve ser melhorado (Q76);
 Às vezes para saber o nível de aperfeiçoamento me encontro e das dificuldades que tenho ultrapassado (Q80).

Tabela 11. *O que faz nas reuniões pós-observação com o professor acompanhante e professor tutor*

O que se costuma fazer	(n=120)			
	PA		PT	
	f	%	f	%
Corrigir possíveis erros cometidos pelo estagiário na aula	13	10.8	28	23.3
Discutir a aula	38	31.7	10	8.3
Fazer a planificação para as próximas aulas	1	0.8	10	8.3
Receber motivação	2	1.7	4	3.3
Identificar as dificuldades que o estagiário sentiu na aula	2	1.7	5	4.2
Receber a avaliação sobre a aula	4	3.3	-	-
Aprender como fazer o relatório de estágio	3	2.5	-	-
O PA pergunta sobre a relação do estagiário com o PT	2	1.7	-	-
Não são realizadas reuniões pós-observação	6	5.0	9	7.5
Resposta ambígua	1	0.8	2	1.7
Não responde	6	5.0	6	5.0

Notas: PA- Professor acompanhante; PT – Professor tutor; Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

A seguir, surge a resposta “Corrigir possíveis erros cometidos pelo estagiário na aula” (PA=10.8%; PT=23.3%):

O PA corrige possíveis erros cometidos pelo estagiário na aula

Fizemos reuniões para lapidar toda e qualquer falha ocorrida durante as aulas (Q2);

Abordamos sobre pequenas falhas que tem acontecido durante o processo de estágio (Q25);

Mostra os erros cometidos e dá umas dicas onde devo melhorar (Q101).

O PT corrige possíveis erros cometidos pelo estagiário na aula

Correção de erros cometidos durante a lecionação (Q15);

Falamos sobre as falhas e dos pontos positivos ocorridos durante a prática letiva (Q32);

Falamos sobre os aspetos a melhorar (Q77).

A segunda resposta dada por mais alunos foi “Discutir a aula” (PA= 31.7%; PT= 8.3%):
 “Nessas reuniões com a professora tutora temos discutido sobre as aulas ministradas, relativamente aos pontos negativos e sobre as aulas ainda não ministradas (Q4); “discutimos sobre como correu a aula” (Q46).

Com uma menor frequência de respostas surgiu “Fazer a planificação para as próximas aulas” (PA=0.8%; PT= 8.3%):

sobre o que será feito e como será feito, meios e procedimentos, privilegiando sempre o aluno (Q61);
dar algumas sugestões sobre o plano e examinar o que se vai lecionar (Q110).

Também com uma frequência baixa surgiram as respostas: receber motivação (PA=1.7%; PT= 3.3%) e identificar as dificuldades que o estagiário sentiu na aula (PA=1.7%; PT= 4.2%).

Foi referido apenas nas reuniões de pós-observação com o PA receber a avaliação sobre a aula (3.3%), aprender como fazer o relatório de estágio (2.5%) e o PA perguntar sobre a relação do estagiário com o PT (1.7%).

Na tabela 12 são apresentadas outras rotinas que fazem parte do plano de formação prática do estagiário além da leção de aulas nas escolas de aplicação.

Tabela 12. *Atividades realizadas pelo estagiário além da leção*

Atividades	(n=120)	
	f	%
Participar em atividades das zonas de influências pedagógicas (ZIP)	103	85.8
Participar em reuniões da direção da escola que envolvem pais e encarregados de educação	38	31.7
Participar em atividades extraescolares	4	3.3
O estagiário não participa em nenhuma atividade além da leção	8	6.7
Resposta ambígua	3	2.5

Nota: Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Os estagiários explicaram que na escola de aplicação além da leção realizavam outras atividades, tais como: participar em atividades das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP) (85.8%), “além de lecionar as aulas temos participado nas ZIP” (Q15); “tenho participado nas atividades das Zonas de Influência Pedagógica – ZIP” (Q18); participar em reuniões da direção da escola que envolvem pais e encarregados de educação (31.7%); e participar em atividades extraescolares (3.3%).

A ZIP é um órgão de apoio metodológico que congrega um conjunto de escolas próximas umas das outras, a partir de uma escola de referência denominada Escola Sede ou Centro de Recursos. Nas mesmas realizam-se encontros de trabalho em que se desenvolvem várias atividades visando a modalização da prática pedagógica, ou seja, realizam-se atividades que contribuem para melhorar o desempenho do professor nas aulas. Na verdade, todas as atividades que os estagiários referiram são atividades que, de certo modo, potencializam o futuro professor a adquirir competências profissionais voltadas à docência.

Apesar disso, uma pequena parte de estagiários referiu que não participa em nenhuma atividade além da leção (6.7%).

Nas tabelas (13, 14 e 15) são apresentadas as principais dificuldades e fatores facilitadores do processo de supervisão de estágio que, de certo modo, podem constituir obstáculos ou facilitar a efetivação do processo superviso de estágio.

Quando se perguntou aos estagiários “Em que medida os professores acompanhantes respondem positivamente às necessidades da sua formação prática?” a maioria respondeu “Boa” (49.8%) ou “Ótima” (21.7%), o que indica que estão satisfeitos de alguma forma com a prestação do PA no processo de supervisão de estágio.

Tabela 13. Medida em que os professores acompanhantes respondem positivamente às necessidades dos estagiários

(n=120)		
Avaliação do acompanhamento	f	%
Ótima	26	21.7
Boa	55	45.8
Indiferente	5	4.2
Regular	14	11.7
Péssima	11	9.2
Não responde	9	7.5

Em seguida perguntou-se aos estagiários “Quais são as principais dificuldades e desafios que tem enfrentado no estágio?”. As suas respostas mostram dificuldades a nível da lecionação, no processo superviso, relacionadas com a escola de aplicação e com as caraterísticas pessoais dos alunos (Tabela 14).

Durante a lecionação os estagiários disseram sentir dificuldade essencialmente na gestão do comportamento dos alunos na sala de aula (25.0%) e uma pequena parte em dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo (1.7%).

A nível do processo superviso, a principal dificuldade está relacionada com a falta de acompanhamento regular pelo PA (8.3%) e PT(5.0%), bem como na elaboração da planificação didática (5.8%).

As dificuldades relacionadas com a escola de aplicação são fundamentalmente a falta de recursos didáticos (35.8%), a falta de diálogo entre os estagiários e a direção da escola de aplicação (6.7%) e a dificuldade em envolver os pais e encarregados de educação (8.3%).

As dificuldades relacionadas com as caraterísticas pessoais dos seus alunos dizem respeito à sua falta de conhecimentos prévios (4.2%), agressividade ou excesso de mimo (1.7%), falta de motivação (0.8%) e baixo rendimento académico (0.8%). Foi ainda identificada como uma dificuldade para alguns estagiários saberem lidar com alunos com necessidades educativas especiais (1.7%).

Tabela 14. Principais dificuldades que os estagiários enfrentam no estágio

Dificuldades	(n=120)	
	f	%
Durante a lecionação		
Fazer a gestão do comportamento dos alunos na sala de aula	30	25.0
Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo	2	1.7
No processo supervisivo		
Não ter um acompanhamento regular do PA	10	8.3
Não ter um acompanhamento regular do PT	6	5.0
Fazer a planificação didática	7	5.8
Relacionadas com a escola de aplicação		
Falta de diálogo entre os estagiários e a direção da escola de aplicação	8	6.7
Falta de recursos didáticos na escola de aplicação	43	35.8
Envolver os pais e encarregados de educação	10	8.3
Não fazer o estágio nas áreas de residência	1	0.8
Caraterísticas pessoais dos alunos		
Ter alunos que não adquiriram os conhecimentos prévios	5	4.2
Ter alunos agressivos/excesso de mimos	2	1.7
Falta de motivação dos alunos	1	0.8
Baixo rendimento académico dos alunos	1	0.8
Lidar com alunos com NEE	2	1.7
Não tem dificuldades	2	1.7
Resposta ambígua	8	6.7
Não responde	11	9.2

Notas: PA- Professor acompanhante; PT – Professor tutor; Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Quando se perguntou aos estagiários que importância atribuíam ao estágio na sua formação como futuro professor, a quase totalidade respondeu “Muito importante” (95.0%) (Tabela 15).

Tabela 15. Opinião dos estagiários sobre a importância do estágio na sua formação como futuro professor

Importância do estágio	(n=120)	
	f	%
Muito importante	114	95.0
Importante	3	2.5
Não responde	3	2.5

A tabela 16 mostra as concepções dos estagiários sobre fazer a seleção do professor acompanhante com base na sua formação.

A quase totalidade dos alunos (89.2%) considera que isso deve acontecer para terem uma boa formação específica na área de conteúdo (23.3%) e do conteúdo pedagógico (11.7%), bem como terem formação em supervisão pedagógica (10.8%) e melhorarem a forma como supervisionam (11.7%).

Tabela 16. *Concepções sobre a seleção do professor acompanhante com base na sua formação*

(n=120)		
Concepções	f	%
O PA deve ser selecionado com base na sua formação		
Sim	107	89.2
Não	7	5.8
Não responde	6	5.0
Razões porque respondeu "Sim"		
Porque uma boa formação melhora a supervisão pedagógica	14	11.7
Ter conhecimento do contexto dos alunos	1	0.8
Ter formação específica na área de conteúdo	28	23.3
Ter formação na área de conteúdo pedagógico	14	11.7
Ser um profissional experiente	7	5.8
Haver formação dos professores acompanhantes em supervisão pedagógica	13	10.8
Ter tempo para fazer um acompanhamento regular do estágio	6	5.0
Razões porque respondeu "Não"		
Não faria diferença alguma	1	0.8
Por ter experiência de trabalho docente	1	0.8
Resposta ambígua	3	2.5
Não responde	2	1.7
Resposta ambígua	17	14.9
Não responde	17	14.9

Notas: PA- Professor acompanhante; Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

As respostas seguintes ilustram estas concepções dos estagiários:

Ter formação na área de conteúdo pedagógico

Se o PA for professor da minha área de formação, terá melhor domínio da matéria e poderá passar-me melhor a sua experiência (Q29);

Apenas pode opinar quem entende e/ou seja da minha área de formação (Q34);

Porque o melhor seria se fosse formado na mesma área para que possa partilhar melhor o seu conhecimento sobre a formação (Q36).

Ter uma boa formação melhora a supervisão pedagógica

Porque se for com base na sua formação, mais conhecimento e experiência terá e, poderá acompanhar melhor o estágio (Q100);

Porque de alguma forma alvorecerá o meu desenvolvimento prático como professor (Q106)".

Ter formação em supervisão pedagógica

Existem vários PA que não estão capacitados para tal e acabam por exercer mal as suas funções e nós saímos prejudicados (Q12);

Uma vez se esses professores forem formados, permitirá que o mesmo consiga sanar todas as dúvidas encontradas na escola de aplicação (Q19).

Os estagiários que responderem que os PA não deviam ser selecionados em função da sua formação, explicaram que na sua opinião o PA ter formação não faria diferença nenhuma (0.8%) e que ter experiência de trabalho docente é mais importante que a sua formação (0.8%): “porque há professores que não se formaram em pedagogia, mas conseguem orientar os estagiários através dos conhecimentos que possuem (Q90)”.

Quando se perguntou aos estagiários “Deveria existir um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico que orientasse todo o processo de estágio nas escolas de aplicação?”, a maior parte (66.7%) respondeu que devia existir e explicou a sua opinião (Tabela 17).

Tabela 17. *Concepções sobre a existência de um guia de ação para o estágio pedagógico*

(n=120)		
Concepções	f	%
Deveria um guia de ação para o estágio pedagógico		
Não	21	17.7
Sim	80	66.7
Não responde	19	15.8
Razões por que deverá existir um guia de ação para o estágio pedagógico		
Para orientar o trabalho do professor acompanhante	2	1.7
Para orientar o trabalho do professor tutor	1	0.8
Para orientar o trabalho do estagiário	18	15.0
Para incluir os instrumentos de avaliação do estagiário	3	2.5
Para organizar melhor o estágio	28	23.3
Para ter uma grelha para avaliação de professores acompanhantes pelos estagiários	1	0.8
Para incluir a planificação da disciplina	6	5.0
Resposta ambígua	9	7.5
Não Responde	31	25.8

Nota: PA- Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Na sua opinião, a existência de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico permitiria organizar melhor o estágio (23.3%): “neste guia teria todos os procedimentos pedagógicos do estágio” (Q19); “neste guia teria os requisitos específicos para o estágio pedagógico (...)” (Q20); “as obrigações e direitos dos estagiários na escola de aplicação” (Q71).

Além disso, permitiria orientar o trabalho do estagiário (15.0%): “todas as informações e orientações para um bom empenho no nosso trabalho docente (...)” (Q2); “deveria constar neste guia algumas orientações sobre como ser um bom estagiário e saber lidar com os problemas encontrados nas escolas de aplicação” (Q6)”.

Foram ainda referidas outras razões para a existência deste Guia, tais como: incluir a planificação da disciplina (5.0%); orientar o trabalho do professor acompanhante (1.7%) e do professor tutor (0.8%); incluir os instrumentos de avaliação do estagiário (2.5%); ter uma grelha para avaliação de professores acompanhantes pelos estagiários (0.8%).

De facto, estas justificações mostram a necessidade de um guia para regular o processo de supervisão de estágio e, igualmente, o valor significativo que atribuem ao mesmo.

Na tabela 18, são apresentadas algumas informações complementares que os inquiridos consideraram ser relevantes mencionar no sentido de serem tidas em conta para enriquecer a investigação.

Tabela 18. *Informações complementares consideradas relevantes pelos estagiários*

(n=120)		
Informações complementares	f	%
Maior compromisso dos professores acompanhantes com o estágio	4	3.3
Melhor relação do estagiário com o professor tutor	1	0.8
Os estagiários não deviam fazer o trabalho do professor tutor	3	2.5
Remuneração do estagiário	1	0.8
Apoio psicológico aos alunos	1	0.8
Resposta ambígua	12	10.0
Não responde	97	80.8

Apesar da maioria dos inquiridos não responder a esta questão (80.8%), os que responderam voltaram a reforçar fundamentalmente dois aspetos. O primeiro foi o maior compromisso dos professores acompanhantes com o estágio (3.3%):

Mais prestação por parte dos PA e que não fossem às escolas de aplicação de vez enquanto” (Q10);

O PA deveria estar mais presente para acompanhar as aulas (Q100);

Que os PA fossem selecionados com base na disponibilidade para que haja mais comprometimento (Q102).

O segundo aspeto mais referido foi os estagiários não fazerem o trabalho do professor tutor (2.5%): “a exploração do professores estagiários por parte dos tutores” (Q34); “a escola de formação prestaria mais atenção ao estagiário, porque há PT que acham que o estagiário é um “escravo”, obrigando-o a lecionar todos os dias e a fazer a mini-pauta” (Q95).

Discussão

Constatou-se que o número de aulas lecionadas pelo estagiário e assistidas pelo PT (mais de 20 aulas) à data da realização deste estudo (I trimestre, 2023) era superior em relação as aulas assistidas pelo PA (1-5 aulas) (Tabela 4), o que era de esperar, uma vez que o PT é o titular da turma.

O reduzido número de aulas assistidas pelo PA deve-se a vários fatores, como é o caso de algumas dificuldades evidenciadas por eles nas entrevistas: i) não haver redução dos tempos letivos, como explicou PA12, “é o tempo, pois tempo que estar dividida entre lecionar aulas e

acompanhar estágios (PA12)”; ii) ter muitos estagiários para supervisionar, como explicou PA3, “o excessivo número de estagiários por professor tem dificultado o cumprimento efetivo do trabalho do professor acompanhante”; iii) não ter transportes para a escola de aplicação, como explicou um Professor Coordenador entrevistado, “locomoção dos professores para as escolas de aplicação (...) (C3)”. Como se pode constatar, estas e outras dificuldades podem ser tidas em consideração como fatores inibidores da incapacidade do PA para responder de forma efetiva às necessidades da formação prática do estagiário.

Relativamente às perceções dos estagiários sobre o processo supervisivo com o PA ou o PT antes da lecionação (Tabela 5), verificou-se que a maioria não costuma a reunir com o PA (60%) nem com o PT (50.0%), mostrando que de certo modo não tem sido cumpridos de forma efetiva um dos três ciclos de observação formativa, concretamente, a pré-observação, que simbolizam momentos cruciais de desenvolvimento de habilidades e competências práticas do estagiário, como defendem Alarcão e Tavares (2003) e Vieira e Moreira (2011).

Sobre o que é feito nessas reuniões (Tabela 5), para aqueles que responderam anteriormente que têm reunido com o PA e o PT, notam-se ligeiras diferenças percentuais na perceção dos estagiários sobre os dois grupos de supervisores (PA/PT). Porém, consideram que nessas reuniões os dois supervisores os ajudam a “aprender como lecionar”, o que está relacionado com algumas das funções e competências do PA/PT. Esta fase pode ser entendida como o momento pelo qual é feito cumprimento do ciclo inicial da supervisão pedagógica baseada num modelo clínico-reflexivo (pré-observação) (Alarcão & Tavares, 2003), cujo objetivo foca-se na necessidade de um ou vários encontros prévios de concertação sobre os aspetos a serem observados na aula e suas finalidades; promover um clima cordial entre o supervisor e o estagiário para o processo que se segue e encorajar o professor a adotar uma postura de confiança e convicção. No entanto, esta fase foi referida por uma minoria dos estagiários, percebendo-se que este não é um processo costumeiro. Ou seja, trata-se de encontros esporádicos longe daquilo que seria o ideal do ponto de vista dos ciclos de supervisão pedagógica (pré-observação, observação e pós-observação).

Ainda no mesmo âmbito, sobre o que costumam fazer durante a observação de aulas os outros estagiários e o PA/PT (Tabela 6), destaca-se observar a aula e dar feedback ao estagiário, como sendo as atividades que têm merecido algum destaque durante o processo de supervisão de estágio pedagógico. Estes papéis desempenhados pelo PA/PT podem ser enquadrados na conceção do supervisor (PA/PT) como um colaborador progressista, que defende a construção

gradual de competências do estagiário, trabalhando em conjunto com o mesmo, apoiando os seus pontos fracos e, simultaneamente, fornecendo sugestões em função do nível de desenvolvimento das competências e da segurança do professor em formação (Jacinto, 2003).

Quanto aos métodos ou técnicas utilizadas durante a observação de aulas (Tabela 7), coloca-se em evidência a utilização de alguns métodos ou técnicas, como é o caso da ficha de avaliação. Pode depreender-se que no âmbito do registo de dados de observação de estágio, os únicos momentos que têm sido registados são os momentos de avaliação, cuja finalidade pode estar subentendida na dimensão administrativa da avaliação, em detrimento da avaliação pedagógica/formativa, potencializadora de desenvolvimento profissional do futuro professor. É importante referir que as grelhas de observação enquanto instrumentos primários para o registo de informação estimulam a discussão e reflexão individual dos intervenientes por intermédio do confronto de registos e perspetivas (Vieira & Moreira, 2011), o que é crucial começar a usar no futuro nestes estágios em Angola, pois como diz Marchão (2011), “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção” (p.2).

Sobre a frequência da visita do PA à escola de aplicação (Tabela 8), observa-se que os mesmos realizam raramente visitas de acompanhamento e supervisão de estágio, assim como raramente ajudam os estagiários a superar eventuais dificuldades do âmbito da formação prática. Com isso, entende-se que há um défice do ponto de vista do acompanhamento, por isso, é necessário realçar que no futuro este aspeto tem que ser melhorado, pois como defende Vieira (1993), já há muitas décadas, a monitorização sistemática, ajuda e orienta o processo da prática pedagógica.

A ausência de visitas do PA à escola de aplicação, pode estar relacionada com a frequência condicionada das reuniões de pós-observação de aulas com o PA e o PT, que de acordo os dados desta investigação (Tabela 9), nunca ocorrem ou, em alguns casos, ocorrerem apenas uma vez por semana. Assim, observa-se que geralmente não há momentos para a discussão e reflexão sobre os dados registados durante a observação, de modo a ajudar os estagiários a analisá-los, atribuir-lhes significado e a tomarem decisões relativamente à ação a seguir, com vista a potencializar o estagiário no âmbito da prática pedagógica como defendem Vieira e Moreira (2011).

A frequência com que ocorreram as reuniões pós-observação é baixa e quando ocorrem é mais frequente ser uma vez por semana (PA=14.2%; PT =12.5%). Além disso, o que tem sido

feito nessas reuniões com o PA/PT é essencialmente corrigir possíveis erros cometidos pelo estagiário na aula e discutir a aula observada (Tabela 10). Assim, podemos concluir que estes encontros pela sua exiguidade poderão não satisfazer de forma efetiva as reais necessidades e exigências requeridas no processo superviso de estágio, condicionando assim o desenvolvimento profissional do estagiário.

Além das atividades de leção os estagiários destacaram outras atividades complementares para a sua formação (Tabela 11), que, de certo modo, permitem ao estagiário (futuro professor) adquirir saberes necessários à prática docente, como é o caso da participação em atividades das zonas de influência pedagógica – ZIP, cujos encontros se traduzem-se em sessões de formação, planificação conjunta, acompanhamento e avaliação da prática docente, debates de temas, oficinas de trabalho, formações de curta duração, simulação de aulas, elaboração de material didático, etc. (INFQE, 2018). Destaca-se igualmente, a participação em reuniões da direção da escola que envolvem pais e encarregados de educação. De facto, trata-se de um processo em que o estagiário vivencia e se familiariza com a vida da escola.

Estas dimensões formativas anteriores são muito importantes, pois a formação inicial é um momento importante para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais essenciais para o desempenho da atividade docente, podendo entender-se a prática promovida nos contextos educativos como o primeiro passo para a profissionalização (Mesquita, Sanches & Freire-Ribeiro, 2020).

No que concerne às perceções sobre as principais dificuldades e fatores facilitadores do processo de supervisão, destaca-se a capacidade de os PA poderem responder positivamente as necessidades dos estagiários (Tabela 12), onde ficou evidente, por intermédio das respostas dos inqueridos (ótima e boa) que os PA têm sabido responder positivamente as necessidades dos estagiários. Entretanto, como se pode constatar, nota-se uma certa ambiguidade na resposta dos inquiridos, se comparada com as respostas anteriores, no qual, se destacaram as ausências constantes do PA a exiguidade no cumprimento dos pressupostos voltados aos processos de supervisão pedagógica, que devem, de certo modo, estar alinhados com os objetivos pretendidos no âmbito de estágio pedagógico supervisionado.

Sobre as principais dificuldades que os estagiários enfrentam no estágio (Tabela 13), ficaram claras as dificuldades do estagiário fazer a gestão do comportamento dos alunos na sala de aula e a falta de recursos didáticos na escola de aplicação. Quanto à primeira dificuldade, pode avar-se a possibilidade de existir insuficiências de conhecimentos adquiridos nas disciplinas de

práticas pedagógicas I e II (disciplinas ministradas nas 11.^a e 12.^a classes), sem deixar de referir, igualmente, as insuficiências em metodologias de ensino, que dariam garantias ao estagiário para saber posicionar-se diante de tais situações. Não pode deixar-se também de referir que em alguns casos, a impossibilidade da gestão do comportamento do aluno está associada a alunos com uma determinada necessidade educativa especial (NEE). Estes casos, pela inexperiência do estagiário, tornam-se um grande obstáculo para o andamento do curso normal da aula. Por outro lado, a falta de inovação pedagógica e a escassez de recursos didáticos que a escola padece, podem ser associadas a fatores inibidores dentro da sala de aula, tanto para o professor estagiário, quanto para o aluno (sujeito aprendente). Para tal, é importante que o estagiário tenha conhecimentos para o efeito, e a presença regular do PA enquanto guia, orientador e pessoa mais experiente, ajudaria substancialmente neste aspeto.

Verificou-se uma grande importância atribuída pelos estagiários ao estágio na sua formação como futuros professores (Tabela 14), tal como é defendido por Jacinto (2023) ao argumentar que o estágio além de potencializar o futuro professor com saberes necessários à prática docente, se subscreeve como a fase prática do processo de formação inicial de professores, também denominado de práticas pedagógicas (Jacinto, 2003). Esta fase do estágio voltada para a prática pedagógica, é manifestada,

na concretização da parte teórica, pretendendo-se com esta etapa da formação aplicar os conhecimentos obtidos anteriormente, nomeadamente a formulação dos objetivos e a elaboração de planos de aula, que contemplem uma visão sistemática dos conteúdos a tratar, dos objetivos gerais e específicos que se pretendem atingir, dos pré-requisitos, da seleção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda do tempo previsto (INIDE, 2011, p. 16).

Com isso, é importante que o estagiário demonstre um conjunto de saberes (saber, saber fazer e saber estar) necessários à prática docente para fazer face às diversas situações e exigências do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente às conceções sobre os aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico nas escolas de aplicação, os inquiridos responderam que a seleção do professor acompanhante deve ser feita com base na sua formação (Tabela 15). Conforme mostram os dados, a formação dos PA em supervisão pedagógica nas escolas de magistério de Malanje é uma necessidade urgente. A sua formação possibilitará a seleção/indicação de professores de forma segura para o acompanhamento do processo de supervisão de estágio pedagógico.

As concepções dos estagiários sobre a existência de um Guia Ação para o Estágio Pedagógico (Tabela 16), mostram que a sua criação é uma necessidade urgente, pois de acordo com os estagiários contribuirá significante para melhorar o trabalho dos intervenientes neste processo (PA, PT e estagiários), e permitirá “orientar o trabalho do estagiário e a organizar melhor o estágio”, fazendo com que os estagiários adquiram saberes necessários à prática docente e que saibam posicionar-se diante de diversas situações educativas.

Não obstante estes dados, estes estagiários acrescentaram em forma de informações complementares (Tabela 17), o “maior compromisso dos professores acompanhantes de estágio,” como uma forma de chamada de atenção sobre as constantes ausências dos professores acompanhantes nas escolas de aplicação, de modo a que o estágio se torne mais efetivo e possam ser reservados e garantidos todos os pressupostos formativos do estágio.

4.3.2. Concepções e percepções dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico

As percepções sobre o estágio dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico nas escolas de Magistério em Malanje (Representante do departamento de inspeção e supervisão - RDPS; Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio - C; Professor acompanhante - PA ; Professor tutor – PT), focaram-se no contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários e nos fatores que dificultam o processo superviso (Tabela 19).

Tabela 19. Percepção sobre o estágio pedagógico

Percepções	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Desenvolvimento de competências profissionais								
Existe a integração da teoria com a prática	-		3		6	46.2	8	53.3
O estágio promove o conhecimento pedagógico do conteúdo	-		-		5	38.5	7	46.7
O estágio promove o desenvolvimento das competências profissionais	-		-		3	23.1	-	-
Fatores que dificultam o processo superviso								
O PA não supervisiona por não ter transporte para as escolas de aplicação	1		-		-	-	-	-
O elevado número de estagiários diminui a qualidade da supervisão	1		-		-	-	-	-
O estágio não é levado a sério	-		-		2	15.4	-	-
O PA deveria ser da mesma área de especialidade do estagiário	-		1		-	-	-	-
Os PT usam os estagiários como professores substitutos	-		1		-	-	-	-
Outra	-		-		1	7.7	1	6.7

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor

Quase metade dos PA e PT defenderam que o estágio permite ao estagiário fazer uma integração entre a teoria e a prática (PA=46.2%; PT=53.3%) e desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo (PA=38.5%; PT=46.7%), como se pode observar nos exemplos seguintes:

Integração da teoria com a prática

Entendo o estágio como uma preparação para poderem ministrar as aulas, onde são vinculados a teoria à prática (PT7)

É a colocação em prática aquilo que se aprendeu teoricamente ao longo da formação (PT11)

É ensinar um aluno a ser professor na prática (PA7)

O estágio constitui-se como uma parte prática que ajuda o desenvolvimento do professor (PA11).

Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo

“o estágio como um momento bom de capacitação do futuro professor (...) (PT4)”;

“(...) um processo preparatório dos estudantes para poderem ter domínio sobre aquilo que vai ser no seu campo de atuação (...) (PA12)”.

Três PA (23.1%) ainda acrescentaram que o estágio promove o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários.

A percepção sobre o estágio do Representante do departamento de inspeção e supervisão estava centrada nos fatores que o dificultam, nomeadamente no facto do PA não supervisionar por não ter transporte para as escolas de aplicação e no elevado número de estagiários diminuir a qualidade da supervisão. Da mesma forma, o Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio centrou a sua percepção sobre o estágio nos fatores que o dificultam, mas a nível da seleção do PA, que no seu entendimento deveria ser da mesma área de especialidade do estagiário, e no facto dos PT usarem os estagiários como professores substitutos.

Sobre as funções atribuídas ao professor acompanhante e professor tutor, a quase totalidade dos PA e PT considerou que era dar o apoio necessário aos estagiários (PA=84.6%; PT=80.0%), como se vê nas seguintes afirmações: “acompanhar os estagiários e ajudá-los a caminhar assertivamente no processo de formação dos mesmos” (PT13); “dar o apoio necessários aos estagiários no sentido de melhorarem as suas práticas” (PA1) (Tabela 20).

Tabela 20. Funções que estão atribuídas ao professor acompanhante e professor tutor

Funções	RDPIS(n=1)	C (n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Dar o apoio necessário aos estagiários	-	-	11	84.6	12	80.0
Ensinar a planificar a aula	-	-	1	7.7	-	-
Colaboração entre o PA, PT e a direção da escola	-	-	1	7.7	-	-
Motivar	-	-	-	-	1	6.7
Outra	-	-	-	-	2	13.3

Notas: RDPIS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Um PA ainda considerou que fazia parte das suas funções ensinar a planificar a aula e promover a colaboração entre o PA, o PT e a direção da escola de aplicação, e um PT considerou que uma das suas funções era motivar os estagiários.

No que concerne ao tipo de colaboração na escola de aplicação (Tabela 21), todos os PA responderam que havia colaboração entre o PA e o PT (100.0%), mas apenas 60.0% dos PT considerou que esta colaboração existia, como ilustrado a seguir:

A colaboração tem sido excelente, quer seja em termos de relações humanas, quer seja em termos de comunicação, assim como pela participação (PA1);

A relação é boa de professora para professora e de forma conjunta têm ajudado o estagiário a vencer todas as dificuldades (PA2);

“A colaboração tem sido boa e tem permitido a partilhar das dificuldades de cada estagiário apresenta (...) (PT4).

Tabela 21. Tipo de colaboração com o professor tutor na escola de aplicação

Tipo de colaboração	RDPIS(n=1)	C (n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Colaborar com o PA e PT	-	-	13	100.0	9	60.0
Nunca houve colaboração entre o PA e o PT	-	-	-	-	6	40.0
Não há acompanhamento regular do PA e PT	-	-	-	-	1	6.7

Notas: RDPIS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Seis PT (40.0%) disseram que nunca houve colaboração entre o PA e o PT, mostrando um parecer oposto aos anteriores: “Nunca tive a colaboração do professor acompanhante. Sinto-me abandonada (...) (PT6)”.

Sobre a existência de um Guião de Ação para o Estágio Pedagógico, todos os que responderam disseram por unanimidade que não existia (C=100.0%); PA=100.0%; PT= 86.7%) (Tabela 22).

Tabela 22. *Rege-se por um guião de ação para o estágio pedagógico*

	RDPS(n=1)		C (n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Sim	1		-		-	-	-	-
Não	-		3		13	100.0	13	86.7

Nota: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor

O representante do Departamento de Inspeção e Supervisão (RDPS) disse que exista esse Guião de Ação para o Estágio Pedagógico, mas não descreveu como é este guia nem fundamentou a sua resposta. Ou seja, não apresentou nenhuma descrição conclusiva sobre a existência do guia.

Relativamente à pergunta sobre como deveria ser o Guia de Ação para Estágio Pedagógico, ao invés de responderem sobre como deveria, responderam sobre a importância de existir um Guia (Tabela 23).

Tabela 23. *Importância que atribuem ao guia de ação para o estágio pedagógico*

Importância do Guia	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Para orientar o PA e o PT na supervisão do estágio	1		2		10	76.9	15	100.0
Para estruturar todo o processo	-		-		3	23.1	-	0
Porque não existe um guia de estágio formal	-		1		-	-	-	-
Na ausência do guia de estágio a seleção do PA é feita com base na sua experiência profissional	-		1		-	-	-	-
Não responde	-		-		1	7.7	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio; PA - Professor acompanhante; PT- Professor tutor. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Todos os professores tutores, 76.9% dos PA, o Representante do departamento de inspeção e supervisão e dois Professores coordenadores de práticas pedagógicas e estágio responderam que a importância do Guia era “orientar o PA e o PT na supervisão de estágio”, dando justificações semelhantes:

Sim, deveria ter porque é importante e o mesmo possibilitaria aos professores dominarem melhor a prática que exercem (PT7);

Sim, deveria ter, de modo a facilitar o trabalho desempenhado pelos professores envolvidos (PT12);

Deveria ter, porque o Guia ajudaria a conduzir a atividade do professor acompanhante de forma mais séria (PA1);

Deveria ter, porque é necessário para podermos seguir melhor as orientações da atividade de estágio (PA6).

Por fim, 23.1% dos PA responderam que o Guia seria bom para estruturar todo o processo de estágio: “(...) são definidos os moldes de atuação de cada um dos integrantes do estágio” (PA3).

Sobre a forma como tem sido feita a seleção de PA e PT, cerca de metade dos PA (53.8%) e todos os PT inquiridos reponderam “aleatoriamente” (Tabela 24).

Tabela 24. *Como tem sido feito a seleção de professores acompanhantes e tutores para a supervisão de estágio*

Formas atuais de seleção	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Aleatoriamente	-		1		7	53.8	15	100.0
Por especialidade de formação do PA/PT	-		2		2	15.4	-	-
Por ser um profissional competente (PA/PT)	1		1		2	15.4	-	-
Com base na pouca carga horária de modo a completar os tempos letivos	-		1		1	7.7	-	-
Outra	-		-		1	7.7	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Alguns exemplos destas respostas foram:

A seleção é aleatória e baseando-se na carga horária do professor (PA13);

A seleção é aleatória. A direção da escola de aplicação apenas distribui os estagiários por turma (PT6).

Estas respostas mostram a inexistência de outros critérios viáveis para a seleção e/ou indicação de professores para o processo de supervisão de estágio e a importância de pensar sobre eles no futuro.

Solicitados a darem a sua opinião sobre a forma como deveria ser feita a seleção de professores para o acompanhamento de estágio no futuro, a maioria dos PA (76.9%) respondeu que deveriam ter a mesma especialidade do curso dos estagiários (Tabela 25).

Tabela 25. *Como deveria ser feita a seleção de professores acompanhantes e tutores para a supervisão de estágio*

Formas de seleção no futuro	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Por especialidade de formação do PA/PT em função do curso dos estagiários	1		3		10	76.9	5	33.3
Pelo grau de experiência profissional do PA/PT	-		-		1	7.7	2	13.3
Por ser um profissional competente	-		-		1	7.7	-	-
Pela disponibilidade para dedicar-se à supervisão de estágios	-		-		1	7.7	-	-
Seleção pelas direções das escolas de formação e aplicação entre os professores motivados	-		-		1	7.7	2	13.3
Outra	-		-		-	-	6	40.0
Não responde	-		-		1	7.7	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Seis PT (40%) responderam outra forma de seleção, nomeadamente; “deveria ser feita tendo por base a formação académica por especialidade e por formação específica em supervisão de estágios” (PA8); “devia-se obedecer ao critério de formação e nível académico” (PT2).

Na perceção dos entrevistados, as competências essenciais que o PA e o PT deveriam ter, estavam relacionadas com o que tinham que exigir aos estagiários no estágio pedagógico e as suas competências pessoais de relacionamento interpessoal (Tabela 26).

Tabela 26. *Competências essenciais para o professor acompanhante e professor tutor*

Competências	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Exigências para a supervisão de estágio pedagógico						
Dominar o conhecimento do conteúdo que o estagiário irá lecionar	-	2	4	30.8	4	26.7
Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo que o estagiário irá lecionar	1	2	2	15.4	2	13.3
Domínio do conhecimento pedagógico geral	-	-	6	46.2	-	-
Ter conhecimento sobre supervisão pedagógica	-	-	3	23.1	3	20.0
Ser um profissional competente	-	-	-	-	1	6.7
Relacionamento interpessoal	-	-	1	7.7	-	-
O PA/PT deve saber promover uma interação pessoal positiva com o estagiário	-	1	5	38.5	3	20.0
Outra	-	1	1	7.7	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Em relação ao domínio de competências que tinham que exigir também aos estagiários no estágio pedagógico, salientaram fundamentalmente o conhecimento do conteúdo (C=2; PA=30.8%; PT=26.7%) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (RDPS, C=2; PA=15.4%; PT=15.3%). Cerca de metade dos PA (46.2%) ainda valorizou o conhecimento pedagógico geral e quer os PA quer os PT valorizaram o conhecimento sobre supervisão pedagógica (PA=23.1%; 20.0%). Abaixo encontram-se algumas destas respostas:

Dominar o conhecimento do conteúdo que o estagiário irá lecionar

Ter conhecimentos sobre a atividade que exerce e dominar as práticas de ensino (PA2);

Deve ter a capacidade de interagir e orientar os estagiários; a capacidade de consolidar e aprimorar os conhecimentos (PA3).

Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo

Deve ter conhecimento didáticos-pedagógico para melhor orientar o estagiário (PT1);

O professor acompanhante no mínimo deveria dominar as práticas pedagógicas (...) (PA1).

Para terminar, os PA e PT ainda valorizaram a promoção de uma interação pessoal positiva com o estagiário (PA=38.5%; PT=20.0%).

Quanto à importância atribuída ao PA e PT na formação do estagiário, a maioria dos PA respondeu que o seu papel é importante para partilhar com o estagiário as suas experiências e o ajudar no desenvolvimento pessoal (61.5%) (“importante porque pelo seu grau de experiência, ajuda o estagiário a adquirir habilidades práticas da atividade docente” (PT4)), e, uma pequena parte ainda referiu que o seu papel é importante para ajudar os estagiários a atingir os objetivos do estágio (15.4%) e no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo estagiário (15.4%), como se vê nas respostas seguintes:

Ensinar como deve ser a atuação de um professor em sala de aula (PA6);

É importante porque ajuda a formar o futuro professor para que exerça de forma eficaz a sua atividade (PA10).

Tabela 27. *Importância do professor acompanhante e do professor tutor na formação do estagiário*

Importância do PA e PT	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Ajudar o estagiário a atingir os objetivos do estágio	-		2		2	15.4	1	6.7
Ajudar o estagiário a integrar a teoria na prática	-		1		-	-	4	26.7
Ajudar o estagiário a desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo	-		-		2	15.4	2	13.3
Ajudar o estagiário a desenvolver o conhecimento do conteúdo	-		-		-	-	2	13.3
Partilhar com o estagiário as suas experiências para o ajudar no desenvolvimento pessoal	-		-		8	61.5	5	33.3
Fazer a observação de aulas para ajudar o estagiário a melhorar as suas práticas	1		2		-	-	-	-
Outra	-		-		1	7.7	1	6.7

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

De igual forma, os PT consideram que o seu papel é importante para partilhar com o estagiário as suas experiências para o ajudar no desenvolvimento pessoal (33.3%) (“sim, é importante porque das experiências que o mesmo já tem e domina” (PT6)) e ajudar o estagiário a integrar a teoria na prática (26.7%), como refere o PT3: “o professor tutor é importante na medida em que ajuda o estagiário a solidificar os conhecimentos teóricos e a adquirir experiências práticas sobre a prática docente” (PT3).

As tarefas que o PA e o PT têm desenvolvido com os estagiários além da observação de aulas estão relacionadas com tarefas gerais associadas à supervisão de estágio, tarefas de pré-observação de aulas, observação de aulas e pós-observação (Tabela 28).

Tabela 28. *Tarefas que professor acompanhante e do professor tutor tem desenvolvido com os estagiários além da observação de aulas*

Tarefas	RDPS(n=1)	C (n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Tarefas gerais associadas a supervisão de estágio						
Responder as dificuldades dos estagiários quando surgem	-	-	4	30.8	-	-
Avaliar trimestralmente o estagiário	-	1	-	-	-	-
Participar na planificação das ZIP	-	-	2	15.4	9	60.0
Não participa em outras atividades além de observar aulas	-	-	4	30.8	1	6.7
Tarefas pré-observação de aulas						
Ajudar a criar material didático e atividades extralectivas	-	-	2	15.4	1	6.7
Observação de aulas						
Registar dados	1	2	13	100.0	15	100.0
Pós-observação						
Discutir a aula	1	2	10	76.9	13	86.7
Outra	-	1	1	7.7	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Nas tarefas gerais associadas pelos à supervisão de estágio, destacam-se as respostas dos PA “responder às dificuldades dos estagiários quando surgem” (30.8%), cujas justificações se prendem com “atividades de reforço fora da sala de aula em função das dificuldades que o estagiário apresenta (...) (PA3)”.

A seguir, surge a resposta “participar na planificação das ZIP” (PA=15.4%; PT=60.0%), representada maioritariamente pelos PT por serem os corresponsáveis da realização destes encontros pedagógicos, razão pela qual, justificaram da seguinte forma: “além de lecionar, as outras atividades que podem ser destacadas são as planificações e encontros metodológicos em ZIP” (PT2); “além da observação de aulas, tem participado nas planificações das ZIP” (PT11). Esta atividade é realizada nos finais de semana (sábado) e do ponto de vista da atividade laboral, está fora das responsabilidades do PA.

O segundo conjunto de tarefas são as tarefas realizadas na pré-observação de aulas que, sem grande destaque dado pelos inquiridos, foram assinaladas apenas por dois PA (15.4%) e um PT (6.7%), como a tarefa de ajudar a criar material didático e atividade extralectiva:

Além de observação de aulas; ajudar na criação de alguns recursos didáticos e fichas de avaliação, principalmente se o estagiário estiver a lecionar na iniciação (PA5);

Além de observação de aulas temos desenvolvido várias atividades, como as extralectivas: jardinagem (...) (PT8).

O terceiro conjunto de tarefas está relacionado com a observação de aulas, onde se destaca a resposta “registar dados”, dada por todos os PA inquiridos e PT, com afirmações do seguinte tipo:

Faço registo alguns aspetos positivos ou negativos, como a projeção da voz, o uso do quadro, a atenção que presta aos alunos (...) (PA4);

A timidez do professor; a explicação do conteúdo, a forma de escrever, a gestão do quadro, etc. (PT5).

Por fim, o quarto conjunto de tarefas está relacionado com a pós-observação de aulas, tendo a maior parte dos PA e PT dito que discutiam as aulas (PA= 76.9%; PT=86.7%), explicando: “costumo discutir com os estagiários após a observação de aulas” (PA3); “após as aulas costumo discutir às vezes com os estagiários” (PT9).

O Representante do departamento de inspeção e supervisão e dois Professores coordenadores de práticas pedagógicas e estágio e a maioria dos PA e PT considerou que respondia positivamente à necessidade de ajuda dos estagiários para superarem as suas dificuldades (C=2; PA=76.9%; PT=60.0%). No entanto, dois Professores coordenadores de práticas pedagógicas e estágio, 15.3% de PT e 20.0% PT consideraram que apenas têm ajudado parcialmente os estagiários, porque também têm dificuldades: “não é a 100%, porque às vezes nem sempre conseguimos satisfazer todas as possíveis dúvidas dos estagiários” (PA4) (Tabela 29).

Tabela 29. *Perceção sobre a medida em que respondem positivamente às necessidades dos estagiários*

Necessidades a que respondem positivamente	RDPS(n=1)		C(n=3)		PA(n=13)		PT(n=15)	
	f		f		f	%	f	%
Tentar ajudar os estagiários a superar as suas dificuldades	1		2		10	76.9	9	60.0
Tem ajudado parcialmente os estagiários, porque o PA/PT também tem dificuldades	-		2		2	15.4	3	20.0
Não tem ajudado os estagiários	-		-		1	7.7	2	13.3
Outra	-		1		-	-	-	-
Não responde	-		-		-	-	1	6.7

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Dado o número ínfimo dos que responderam à pergunta sobre a realização de ações de formação para os professores que atuam diretamente no acompanhamento das atividades de estágio pedagógico promovidas pelas coordenações de práticas pedagógicas e estágios das escolas de Magistério, entendeu-se por razões óbvias, não representar estes dados em forma de

tabela, pois todos os inquiridos responderam que não têm sido realizadas ações do género, com exceção de dois coordenadores que responderam que têm sido realizadas.

Quando pedimos a esses dois entrevistados para dizerem como são essas ações de formação (área temática, duração, metodologias, etc.), apenas descreveram que as referidas ações de formação têm sido realizadas em formas de “seminários pedagógicos de capacitação”, conforme indicam os recortes de textos das respostas abaixo:

A última formação durou 5 dias; áreas temáticas a planificação, acompanhamento de estágio, dosificação, deontologia profissional; perfil do professor e do estagiário (C2);

Apenas seminários pedagógicos e outros encontros são apenas de caráter informativo (C3).

No entanto, estes dados mostram claramente que não são realizadas ações de formação com temáticas voltas para o processo de supervisão de estágio pedagógico.

A tabela 30 mostra os fatores que têm facilitado o processo de supervisão de estágio pedagógico na perspetiva dos entrevistados.

Tabela 30. *Fatores que têm facilitado o processo de supervisão de estágio pedagógico*

Fatores	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Participação ativa do estagiário	-	1	1	7.7	5	33.3
Envolvimento e colaboração do PA/PT	-	1	2	15.4	3	20.0
A ajuda prestada pela direção da escola de formação/aplicação	-	1	5	38.5	3	20.0
Conhecimento académico do PA/PT	-	-	1	7.7	1	6.7
Desenvolvimento profissional recíproco entre o PA/PT e o estagiário	-	1	2	15.4	3	20.0
Outra	-	-	2	15.4	1	6.7
Não responde	1	-	-	-	-	-

Notas: RDPIIS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Quase a metade dos PT respondeu que a participação ativa do estagiário era um dos fatores facilitadores do processo de supervisão de estágio pedagógico nas escolas de aplicação (33.3%), defendendo que para isso contribuía “o empenho dos estagiários e a colaboração dos mesmos” (PT1) e “(...) o engajamento e comprometimento do estagiário” (PT7). A segunda resposta mais frequente foi a ajuda prestada pela direção da escola de formação/aplicação (PA=38.5%; PT=30.0%), em respostas do tipo: “(...) direção das escolas de aplicação” (PA3); “a colaboração (...) da direção da escola têm sido importante.” (PT2).

Verificou-se que os inquiridos não atribuíram nenhum destaque aos outros possíveis fatores facilitadores, que de certo modo, também fariam toda diferença no processo de supervisão de estágio no seu todo, como é o caso do “conhecimento académico do PA/PT”, concretamente, por áreas de especialidade, e o “envolvimento e colaboração do PA/PT”.

A tabela 31 mostra as principais dificuldade e desafios que os entrevistados têm enfrentado no processo de acompanhamento e supervisão de estágio.

Tabela 31. Principais dificuldade e desafios que tem enfrentado no processo de acompanhamento e supervisão de estágio

Dificuldades/ Desafios	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)		PT(n=15)	
	f	f	f	%	f	%
Dificuldades						
Não ter formação contínua em supervisão pedagógica	-	1	4	30.8	6	60.0
O estagiário não se identifica com a sua formação	-	-	-	-	1	6.7
Não ter um guia orientador de estágio	-	-	-	-	1	6.7
Falta de participação ativa do PA	-	-	2	15.4	1	6.7
Não haver redução dos tempos letivos	-	1	2	15.4	-	-
Ter muitos estagiários para supervisionar	1	-	1	7.7	-	-
Não ter transportes para as escolas de aplicação	1	2	-	-	-	-
Outro	-	1	1	7.7	-	-
Desafios						
Eliminar o medo do estagiário para ensinar	-	-	1	7.7	-	-
Ajudar os estagiários a atingirem os objetivos do estágio	-	-	3	23.1	4	26.7

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

As dificuldades enumeradas são várias, nomeadamente não terem formação contínua em supervisão pedagógica (PT=60.0%; PA=40.8%), como afirma: “a necessidade de formação sobre supervisão de estágio” (PA11); “a falta de formação sobre supervisão de estágios” (PT11).

Por outro lado, ajudar os estagiários a atingirem os objetivos do estágio também constitui um dos desafios para alguns (PT=26.7%; PA=23.1%) tal como ilustram as seguintes afirmações: “preocupação em fazer com que os estagiários consigam adquirir os conhecimentos necessários para o exercício docente. Razão pela qual, procuro sempre dar o meu melhor” (PA4) e a “superação constante das dificuldades de modo a responder positivamente as necessidades dos estagiários” (PT6).

Tabela 32. Importância das práticas pedagógicas e do estágio na formação do futuro professor

	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)	PT(n=15)
	f	f	f	%
Impacto das práticas pedagógicas na formação do futuro professor				
Desenvolver competências profissionais	1	1	11	84.6
Promover o desenvolvimento do conteúdo pedagógico	-	-	1	7.7
Promover a integração da teoria na prática	1	2	1	7.7
Outra	1	-	-	-

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Em termos da importância das práticas pedagógicas e do estágio na formação do futuro professor, nota-se uma certa unanimidade relativamente às respostas apresentadas pela maioria de dois grupos de inquiridos (PA e PT), que destacam o promover competências profissionais como o epicentro das práticas e do estágio na formação do futuro professor (PA= 84.6%; PT= 66.7%), defendendo que “as práticas pedagógicas e estágios são importantes porque dotam o estudante de conhecimento e ferramentas necessárias para o desempenho da atividade docente” (PA4) e “possibilita o futuro professor a adquirir valências da atividade docente” (PT5).

A tabela 33 mostra os aspetos que deviam ser alterados no futuro para melhorar o estágio pedagógico na generalidade das escolas de Magistério.

Tabela 33. Aspetos que deviam ser alterados no futuro para melhorar o estágio pedagógico na generalidade das escolas de Magistério

	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)	PT(n=15)
	f	f	f	%
Aspetos a melhorar				
Dar formação em supervisão pedagógica aos PA/PT	-	2	9	10
			69.2	66.7
Selecionar professores que dominam conhecimento pedagógico	-	-	3	-
Ter um guia de ação orientador de estágio	-	-	3	1
			23.1	6.7
Haver um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA	-	-	-	6
Maior colaboração entre os Magistérios e as escolas de formação	-	-	2	15.4
Os estagiários não fazerem o trabalho dos PT	1	-	1	7.7
Reduzir o número de estagiários por escolas de aplicação	-	1	1	7.7
Haver remuneração do estagiário	-	-	1	7.7
Haver meios de transporte para as escolas de aplicação	1	1	-	-
Outra	-	1	4	30.8

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Os entrevistados enfatizaram dar formação em supervisão pedagógica aos PA/PT, como sendo uma das possíveis formas de mudança do referido processo (PA=69.2%; PT= 66.7%), baseando-se: na “capacitação dos professores de modo a ajudá-los no exercício da referida

atividade” (...) (PA2) e na “formação dos professores tutores em formação sobre supervisão e acompanhamento de estágios” (PT4).

A seguir, os PT destacaram “haver um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA” (40.0%), como outra das formas de melhorar o processo, como é o caso de “(...) prestar maior atenção aos estagiários. Ou seja, os mesmos deviam ser acompanhados de forma regular pelos professores acompanhantes e Supervisores de estágios” (PT2).

A tabela 34 apresenta os aspetos que deviam ser melhorados na supervisão de estágio na formação inicial de professores.

Tabela 34. *Aspetos que deviam ser melhorados na supervisão de estágio na formação inicial de professores*

Aspetos a melhorar	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)	PT(n=15)	
	f	f	f	%	%
Haver formação dos professores coordenadores, PA/PT	1	3	3		
			23.1	1	6.7
Haver formação do PT em supervisão pedagógica	-	-	-	5	33.3
Haver um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA/PT	1	1	1	7.7	4 26.7
Haver estratégias e instrumentos de supervisão de estágio	-	-	-	5	33.3
Colocar os estagiários e os PA nas escolas de aplicação com base ao critério de proximidade	-	1	1	7.7	- -
Haver meios de transporte para as escolas de aplicação	-	1	1	7.7	- -
Visitas às escolas de aplicação da coordenação de práticas pedagógicas e estágios	-	-	3	23.1	- -
Outro	-	2	6	46.2	3 20.0
Não responde	-	-	-	-	1 6.7

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Sobre as mudanças a serem feitas na formação inicial de professores, os PT apontaram “haver formação do PT em supervisão pedagógica (33.3%), baseadas em “formações de aprimoramento sobre supervisão de estágios” (PT5). A seguir, é igualmente apontado pelos PT “haver estratégias e instrumentos de supervisão de estágio”, sugerindo que “tivessem os instrumentos de trabalho (grelhas de observação e fichas de controlo dos estagiários)” (PT7).

Os PA indicaram a necessidade de “haver formação dos professores coordenadores, PA/PT” (23.1%) como um aspeto a ser melhorado na formação inicial de professores em termos de “capacitação e formação contínua dos professores; escolha dos melhores professores com experiências adequadas” (PA2).

Para terminar, a tabela 35 indica as informações complementares consideradas relevantes pelos responsáveis do estágio pedagógico.

Tabela 35. Informações complementares consideradas relevantes pelos responsáveis do estágio pedagógico

Outras sugestões de mudança	RDPS(n=1)	C(n=3)	PA(n=13)	PT(n=15)		
	f	f	f	%	f	%
Acompanhamento regular do estagiário pelo PA/PT	-	-	-	-	3	20.0
Formação continua dos PA/PT em supervisão pedagógica	-	1	2	15.4	1	6.7
Maior responsabilidade do PA/PT	-	1	2	15.4	2	13.3
Selecionar o PA/PT por área de especialidade	-	-	2	15.4	-	-
Outra	-	1	1	7.7	3	20.0
Não responde	-	-	-	-	8	53.3

Notas: RDPS - Representante do departamento de inspeção e supervisão; C: Professor coordenador de práticas pedagógicas e estágio. Cada inquirido pode ter dado mais do que uma resposta

Com exceção de “acompanhamento regular do estagiário pelo PA/PT”, respondido por alguns PT (20.0%), a maioria deste grupo de inquiridos (53.3%) não respondeu a esta questão. Os PA realçaram a necessidade de formação continua dos PA/PT em supervisão pedagógica” (15.4%), a maior responsabilidade do estagiário PA/PT (15.4%) e selecionar o PA/PT por área de especialidade (15.4%).

Discussão

São apresentadas de forma inicial as concepções e percepções dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico nas escolas de Magistério em Malanje, onde se procurou conhecer as percepções dos mesmos sobre o estágio pedagógico (Tabela 18). Os dados indicam que, na percepção dos entrevistados, nas práticas de estágio desenvolvidas pelos estagiários existe a integração da teoria com a prática e que, igualmente, o estágio promove o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme evidenciado por Shulman (1989), que se reflete em competências necessárias para o exercício da prática docente, apoiada na capacidade reflexiva para tornar o conteúdo compreensível, quer através da sua desconstrução e/ou encontro de sentidos, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem, permitindo um desempenho equilibrado da atividade docente educativa.

No entanto, apesar das percepções apresentadas à volta do estágio com particular destaque para a “promoção do conhecimento pedagógico do conteúdo”, enquanto umas das competências fundamentais no exercício da atividade docente, na realidade, os dados apontam inúmeras insuficiências no processo de supervisão de estágio. Desde as insuficiências formativas de quem acompanha e supervisiona o estágio (PA e PT), às ausências constantes do PA nas escolas de aplicação, o que deixa o estagiário sem o apoio exigido e necessário de alguém mais experiente (Alarcão & Tavares, 2003), de modo a ajudá-lo a melhorar as práticas e a superar as

dificuldades e desafios. Por outro lado, o incumprimento de várias fases do processo supervisivo pelos entrevistados, faz com que ele não esteja voltado para uma supervisão pedagógica que não visa apenas o desenvolvimento do conhecimento didático e dos contextos, mas também, o desenvolvimento de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão & Tavares, 2003). Portanto, tudo isto pode concorrer para que não se tenha um professor com um perfil e identidade profissional desejada e capaz de responder assertivamente aos diversos desafios da profissão docente.

Sobre as funções que são atribuídas ao professor acompanhante e ao professor tutor, de acordo os dados obtidos, estas funções consistem em “dar o apoio necessário aos estagiários”, o que pode ser enquadrado dentro de algumas funções e competências do PA, como, por exemplo contribuir para a gestão das aprendizagens e dos estagiários como pessoas (Alarcão, 2002), o que certamente, não é possível quando o PA não tem uma participação ativa na vida do estagiário, por as suas visitas serem pouco frequentes.

Com isso, é importante que as funções do PA no âmbito da supervisão de estágio estejam voltadas as conceções principais descritas por Jacinto (2003). A primeira, assenta numa perspectiva reflexiva do conhecimento profissional dos professores em que o orientador (PA) é visto como um parceiro (*cooperative partner*), que dá a oportunidade ao estagiário para descobrir o que significa ser professor e que conhecimento necessita adquirir. A segunda, que considera esse conhecimento como certo e tácito, onde o orientador é visto como um colaborador progressista, que defende a construção gradual de competência do estagiário, trabalhando em conjunto com ele, apoiando os seus pontos fracos, e simultaneamente, fornecendo sugestões em função do nível de desenvolvimento das competências e da segurança do professor em formação.

Como se pode observar, as funções do professor tutor não se distanciam daquelas desempenhadas pelo PA, muito pelo contrário, complementam-se mutuamente, pois, têm como foco a concretização de um objetivo comum, que passa pela potencialização do futuro profissional.

No entanto, visto que o PA e PT têm em vista um objetivo comum, a colaboração entre ambos nas escolas de aplicação é importante. Os dados mostram que tem existido colaboração entre o PA e PT, mas, por outro lado, também demonstra segundo alguns PT que nunca houve colaboração entre eles (Tabela 20). Porém, apesar de se observar que todos os PA e alguns PT responderam que existe colaboração entre ambos, entende-se que em função das constantes ausências dos PA na escola de aplicação relatadas pelos estagiários (*raramente*, Tabela 8),

percebe-se que a colaboração que aqui se destaca não é tão efetiva quanto a desejada no âmbito dos processos supervisivos, como evidenciado no modelo dialógico (Waite, 1995 cit. em Mesquita & Roldão, 2017) que faz menção à noção de comunidade profissional, “da qual fazem parte todos os sujeitos implicados no processo de supervisão, sendo que através da colaboração de todos e do diálogo crítico entre eles se pretende inovar e mudar os contextos (...)” (p.73). Com isso, deve-se pautar o futuro da supervisão pedagógica nos estágios da formação inicial de professores no contexto estudado, como uma supervisão colegial e dialógica voltada para a construção de uma sociedade democrática (Mesquita & Roldão, 2017), onde os saberes e as experiências convergem favorecendo o desenvolvimento profissional do estagiário.

Sobre a existência de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico (Tabela 21), os dados indicam que nenhuma das escolas de Magistério onde o estudo decorreu dispõe de um guia/dossier que oriente e defina as atividades de supervisão do estágio pedagógico. Deduz-se, pelos dados analisados anteriormente, que isto acontece por falta de formação específica em supervisão pedagógica de alguns dos elementos principais envolvidos no processo de supervisão (coordenadores e professores acompanhantes), o que faz com que desconheçam de que forma devem ser articulados os processos de supervisão. Também é importante referir que contribui para esta situação o facto dos Magistérios carecem de um plano de ação que lhes permita recrutar supervisores com competências de supervisão solidificadas, não apenas para integrar o quadro docente, mas, também, para um processo de formação a nível das escolas.

Diante disto, demonstra-se existir uma maior propensão para reduzir esse processo de supervisão ao momento da prática, ao modo como se deve “estar” e “fazer” perante uma turma na sala de aula, o que pode resultar numa desvalorização do processo educativo que o estágio deve representar na formação inicial de professores (Lima, 2012).

Com a inexistência de um guia de estágio, atribuíram grande importância à necessidade de existir um, porque permitiria “orientar o PA e o PT na supervisão do estágio e a estruturar todo o processo” (Tabela 22), assim como, o conhecimento das funções e competências que devem ter e como deve ser conduzido o processo de supervisão de estágio pedagógico, permitindo o desenvolvimento profissional recíproco dos envolvidos (Alarcão & Tavares, 2003) e a melhoria da qualidade de ensino.

Entretanto, sem a existência de um guia de ação para o estágio que ditaria os critérios para a seleção de PA e PT para a supervisão de estágio, as formas atuais de seleção são feitas “aleatoriamente ou por especialidade de formação do PA/PT” (Tabela 23). Os dados indicam de

forma clara que a forma de seleção é aleatória. Apesar da maioria dos intervenientes (coordenadores, PA e PT), terem licenciatura em pedagogia (Tabela 3), carecem de uma formação específica em supervisão pedagógica. Isso leva-nos a perceber que a área de especialidade que alguns referiram que se podia ter em consideração na seleção para o acompanhamento de estágio, era na especialidade do curso feito na licenciatura. Portanto, apesar que o supervisor pedagógico (PA e/ou PT) poder vir a ser em princípio alguém com mais experiência (Alarcão & Tavares, 2003) fruto do tempo de serviço, uma formação específica em supervisão pedagógica faria toda diferença na operacionalização dos processos supervisivos no estágio pedagógico, visto que,

fazer supervisão não é um processo meramente técnico, mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, em função dos dois objetivos fundamentais que são: o desenvolvimento da escola como organização de desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes (Alarcão, 2002, p.234).

Por outro lado, “a supervisão da prática pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática” (Alarcão & Tavares, 2003, p.31). Com isso, é importante a potencialização dos intervenientes em matérias ligada à supervisão pedagógica conforme sugerida por estes e os estagiários, razão pela qual, desenvolveu-se na presente investigação uma ação de formação em supervisão pedagógica, cujo objetivo foi dar resposta a algumas das dificuldades identificadas nos referidos Magistérios.

Para o efeito, para uma melhoria da qualidade de supervisão do estágio pedagógico, as formas possíveis de seleção seriam “por especialidade de formação do PA/PT em função do curso dos estagiários” (Tabela 24). Ou seja, além da formação específica em supervisão pedagógica, a seleção devia ser balanceada entre o curso de especialidade do PA/PT e o curso do estagiário. Assim, o PA/PT saberia orientar melhor o estagiário em quase todos os âmbitos da formação docente, potencializando de forma satisfatória o desenvolvimento profissional do estagiário.

Entretanto, as exigências sobre as competências essenciais exigidas a um PA e PT para a supervisão de estágio pedagógico teria por base “dominar o conhecimento do conteúdo que o estagiário irá lecionar; dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo que o estagiário irá lecionar e o PA/PT devia saber promover uma interação pessoal positiva com o estagiário” (Tabela 25). Neste caso, o conhecimento pedagógico do conteúdo está relacionado com um conhecimento específico do professor para o ensino de um tema da sua disciplina. Ou seja, as formas de representação e formulação do tema para fazê-lo compreender os alunos (Shulman, 1986).

Deste modo, é fundamental que o PA/PT tenha conhecimentos sólidos sobre o conteúdo da matéria e dominar as metodologias de ensino da disciplina que o estagiário irá lecionar, de modo a permitir que o mesmo faça a articulação positiva por intermédio das orientações entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico de um tema específico em uma unidade curricular. Por outro lado, é importante que o PA/PT além do conhecimento do conteúdo e do *currículo*, conheça as características do sujeito aprendente e os contextos em que o mesmo se insere (Shulman, 1986), de modo a permitir uma aprendizagem eficaz e eficiente.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo PA/PT na formação do estagiário, confere-lhes uma grande importância, pelo facto de “ajudar o estagiário a integrar a teoria na prática e a partilhar com o estagiário as suas experiências para o ajudar no desenvolvimento pessoal “ (Tabela 26), pois enquanto supervisores da ação pedagógica desenvolvida pelo estagiário, os mesmos são encarados como um (...) “facilitador que apoia e encoraja a experimentação na ação e, a par, promove a reflexão sobre a mesma no sentido de criar condições favoráveis e desejáveis de autossupervisão” (Mesquita & Roldão, 2017, p.71), e desenvolvimento profissional do futuro professor.

Quanto às perceções sobre as dificuldades e fatores facilitadores do processo de supervisão, refere-se na tabela 27 que nas tarefas que o PA/PT tem desenvolvido com os estagiários além da observação de aulas, as quais fazem parte das tarefas gerais associadas a supervisão de estágio, destaca-se “responder às dificuldades dos estagiários quando surgem e participar na planificação da ZIP”. Nas tarefas de observação de aulas, destaca-se “registar dados e no pós-observação, discutir a aula”.

Comparadas com as tarefas referidas pelos estagiários, destaca-se “participar na planificação da ZIP” (Tabela 11). Porém, dada praticamente a inexistência de reuniões de pós-observação de aulas, que para maioria dos estagiários “nunca” se realizou e para outros tem acontecido “uma vez por semana”, torna-se imprevisível a concretização do cumprimento dos ciclos das atividades de supervisão conforme orienta Alarcão e Tavares (2003). Por outro lado, percebe-se que dadas as circunstâncias, as tarefas de supervisão pedagógica desenvolvidas pelo PA e PT têm sido uma ação esporádica, o que se opõe aos ideais dos processos de supervisão pedagógica, que visam essencialmente o desenvolvimento integral do professor, potencializando a aquisição das três dimensões do estágio (saber-fazer, saber ser e saber agir) para o exercício da prática docente por intermédio de uma ação contínua. Com isso, o processo de supervisão deve(devia) envolver diferentes dinâmicas que se relacionam com a qualidade didático-pedagógica,

com a autonomia, com a autoaprendizagem, com a colaboração/cooperação, com a regulação crítica, entre outras (Valério, 2022), no sentido de ditarem o desenvolvimento sustentável dos envolvidos.

No entanto, apesar das diversas situações (falta de formação PA/PT em supervisão pedagógica, o não acompanhamento regular do estagiário pelo PA/PT, o incumprimento dos ciclos de supervisão, etc.) o processo de supervisão de estágio pedagógico nas escolas de Magistério, os PA/PT “têm tentado ajudar os estagiários a superar as suas dificuldades”. Isto é, conseguem dar alguma resposta positiva às necessidades da formação prática do futuro professor (Tabela 28), o que pressupõe que têm evidenciado esforços necessários para o efeito.

Pelo seu grau de exigência, a formação do professor deve ser levada a sério e ajustada de acordo as necessidades e as exigências da sociedade atual e em cumprimento das orientações dos normativos vigentes. Por outro lado, o estágio deve representar um momento incontestável de aquisição das habilidades consubstanciadas nas três dimensões do estágio (saber-fazer, saber ser e saber agir) exigidas na profissão docente. Daí, a necessidade de o processo de supervisão de estágio ser desenvolvimento de uma forma efetiva.

Apesar de alguns inconvenientes se que registam na supervisão de estágio pedagógico, alguns fatores concorrem positivamente para que o processo seja efetivado (Tabela 29), como é o caso da “participação ativa do estagiário e da ajuda prestada pela direção da escola de forma/aplicação”, pois, as situações de supervisão devem caracterizar-se única e exclusivamente numa relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de todo o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida (Alarcão & Tavares, 2003), sem deixar de referir que o processo de supervisão permite o desenvolvimento recíproco dos envolvidos (Alarcão & Canha, 2013). Com isso, é importante que se faça a conjugação de esforços de modo a permitir a satisfação dos interesses coletivos.

Sobre as dificuldades e desafios (Tabela 30), “não ter formação em supervisão pedagógica” é apontada como uma das principais dificuldades no processo de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores nas escolas de Magistério de Malanje. Neste caso, a figura do supervisor representada pelo PA/PT é desprovida de qualquer formação no âmbito da supervisão pedagógica, razão pela qual, a seleção/indicação é feita de forma aleatória, e/ou tendo em conta o cumprimento dos tempos letivos, o que certamente, pode representar um enorme embaraço para o processo no general e, de forma particular, para a formação do

estagiário, dada a importância que o PA (supervisor pedagógico) tem na formação do estagiário enquanto um agente de mudança.

Por outro lado, “ajudar os estagiários a atingirem os objetivos do estágio” constitui um dos desafios. Fazendo uma correlação com as dificuldades que os PA/PT apresentam, percebe-se de forma clara, que não é possível ajudar os estagiários a atingirem os objetivos do estágio, sem aquele a quem se podia confiar dispor de capacidades para conduzir de forma satisfatória o processo. Daí, a necessidade potencializá-los, conferindo-lhes saberes necessários para o exercício pleno das responsabilidades que lhes são conferidas, pois o mesmo é visto como uma figura que oferece apoio na formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos e que visa melhorar a aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2000).

Por outro lado, reconhece-se a importância das práticas pedagógicas e do estágio na formação do futuro professor (Tabela 31), nas quais se destaca “desenvolver competências profissionais”. É importante destacar que as práticas pedagógicas e o estágio em si não desenvolvem competências profissionais. É necessário que os intervenientes assumam como tal o processo, tenham capacidades e competências para o efeito. Razão pela qual, é importante potencializá-los por intermédio de formação em supervisão pedagógica, sem deixar de mencionar as formações continuas que devem, igualmente, ser objetos do processo.

Quanto às conceções sobre os aspetos a alterar para melhorar o estágio pedagógico nas escolas de Magistério (Tabela 32), começando com os aspetos a melhorar no estágio na generalidade das escolas de Magistério, destacou-se “dar formação em supervisão pedagógica aos PA/PT e haver um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA”. Como se observa, essa é uma necessidade urgente demonstrada pelos próprios professores (PA/PT), que entendem que os mesmos precisam de formações para que possam desenvolver as atividades de supervisão de estágio com sabedoria e consciência. Por outro lado, as circunstâncias que envolvem os PA, como é o caso do cumprimento dos tempos letivos muitas vezes nos dias que deveria acompanhar o estágio, o excesso de estagiários para supervisionar e a ausência de transportes para as escolas de aplicação, podem ser apontadas como possíveis causas que fazem com que não haja um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA.

Sobre os aspetos que deviam ser melhorados na supervisão de estágio na formação inicial de professores (Tabela 33), destacam-se “haver formação dos professores coordenadores, PA/PT, haver formação do PT em supervisão pedagógica, haver um acompanhamento regular dos estagiários pelo PA/PT, haver estratégias e instrumentos de supervisão de estágio”. Neste

contexto, trata-se de um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas no âmbito da supervisão de estágio, no sentido de melhorar o processo de formação prática no seu todo, face aos desafios atuais impostas à profissão docente, garantindo que este profissional seja formado tendo em consideração o cumprimento dos quatro pilares da educação contemporânea, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos (Delors, 1998), e que a identidade do professor seja construída a partir de significados sociais da profissão e reafirmação das práticas (Pimenta, 1999) e sem deixar de “reconfigurar as características da sua profissão na busca da sua identidade profissional” (Libâneo, 2004, p.10).

Assim, formar professores deve ser encarado como um ato sério e livre de improvisos. Precisa-se estar preparado para os desafios atuais impostas à sociedade e à educação. Com isso, é importante estar consciente de que o ato de ensinar o aluno ultrapassa a dimensão de transmitir conhecimento. Ou seja, espera-se do professor a capacidade de oferecer uma educação transformadora e para a vida.

Portanto, estes e outros aspetos como é o caso de “acompanhamento regular do estagiário pelo PA/PT, formação continua do PA/PT em supervisão pedagógica, maior responsabilidade do PA/PT,” foram mencionados como informações complementares, o que de certo modo, demonstra o quão delicada é a situação atual do processo de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores nas escolas de Magistério de Malanje.

4.4. Potencialidades da formação em supervisão pedagógica para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico

Nesta secção, são apresentados os resultados dos dados obtidos durante as sessões de formação, nomeadamente, numa última ficha de trabalho aplicada e uma entrevista do grupo focal (n=12), que por questões contextuais teve de ser realizada na última sessão de formação e, por isso, incluiu todos os formandos num único grupo. Este grupo focal enquadra-se no terceiro e último estudo desta investigação, onde se destaca o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visou cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

Com a ação de formação em supervisão pedagógica, as conceções sobre a supervisão de estágio pedagógico e sobre como deveria ser no futuro mudaram. Na ficha orientadora para promover a mudança na prática de observação do estagiário, as ideias dos três grupos, que se organizaram para realizar todas as atividades centradas nos formandos durante a Ação de

Formação, apontam para uma melhoria nos critérios de seleção dos professores acompanhantes de estágio (Tabela 36).

Tabela 36. *Seleção atual de professores para o acompanhamento de estágio*

Condições atuais/ Como deverá ser no futuro	G1	G2	G3
Condições atuais			
<i>Formas de seleção</i>			
Competência	√		
Responsabilidade	√	√	
Menos carga letiva		√	√
<i>Crêterios de seleção</i>			
Perfil do professor	√	√	
Área de formação		√	√
Tempo disponível		√	
Tempo de serviço			√
<i>Constrangimentos</i>			
Falta de conhecimento sobre supervisão			√
Acompanhamento de estudantes de uma especialidade diferente			√
Colocar os professores no mesmo período de aula			√
Falta de comprometimento		√	
Rejeição de certos professores em aderir ao estágio	√	√	
Como deverá ser no futuro			
<i>Propostas de mudança</i>			
Formação contínua dos professores que aderirem ao estágio	√	√	
Redução da carga letiva		√	
Criação de um grupo exclusivo para o acompanhamento de estágio			√
<i>Possíveis constrangimentos</i>			
Não adesão dos professores à formação	√		
Ausência dos professores		√	
Insuficiência de professores		√	
Ausência de um número considerável de professores para lecionar			√
<i>Estratégias viáveis para resolução</i>			
Convidar especialistas em supervisão pedagógica		√	
Formação contínua de professores	√		
Redução da carga letiva do PA			√
Admissão de mais professores pelo MED			√

Nota: G= grupo

As discussões e reflexões nas sessões de formação e as fichas orientadoras para promover a mudança na prática de observação do estagiário, revelaram os procedimentos que os Magistérios têm utilizado para selecionar os PA, que na maioria das vezes estão longe do esperado, conforme mostra a tabela 36: competência (G1); responsabilidade (G1 e G2) e terem menos carga letiva (G2 e G3).

A ação de formação em supervisão pedagógica permitiu-lhes adquirir novos saberes sobre como deveria ser orientado o processo de supervisão de estágio, razão pela qual, propuseram mudanças significativas no modo como deverão ser operacionalizados os processos de seleção de

professores para o acompanhamento de estágio no futuro, que passaria pela “formação contínua dos professores que aderirem ao estágio”, “a redução da carga letiva” e a possibilidade da “criação de um grupo exclusivo para o acompanhamento de estágio”.

Os diários revelaram ainda, que a seleção deveria ser feita com base “na formação (especialidade) de forma inicial e, posteriormente, na experiência de trabalho e que para o melhoramento efetivo do processo de seleção seria necessário “potencializá-los por intermédio de formações a exemplo da que os mesmos estavam a participar” (Anexo 13, Diário de bordo n.º 2). Assim sendo, “as aprendizagens seriam transmitidas com maior consistência e convicção por parte do PA enquanto supervisor e demonstraria que o mesmo está à altura de responder às expectativas da formação prática do estagiário”, garantindo-lhe uma aprendizagem prática solidificada e fazendo com que tenha um “supervisor ideal” e não simplesmente “supervisor real”.

Não obstante as mudanças evidenciadas na tabela 36, destacam-se ainda outras estratégias viáveis para a resolução das situações atuais que se vivem no processo de seleção de professores para o acompanhamento de estágio nas escolas de Magistério: “convidar especialistas em supervisão pedagógica” para ministrar formações a todos intervenientes do processo; “admissão de mais professores pelo MED”, por se pensar que a insuficiência de professores nas referidas instituições é apontada como fator que concorre para que um PA tenha um número elevado de estagiário, o que, certamente, não permite um acompanhamento ativo e regular.

A tabela 37 mostra que as formas atuais de distribuição dos PA, não atende aos verdadeiros interesses do processo de supervisão de estágio e da formação do futuro professor.

Tabela 37. *Distribuição atual de professores para o acompanhamento de estágio*

	G1	G2	G3
Condições atuais			
<i>Critérios de distribuição</i>			
Menos carga letiva			√
Área de Residência	√	√	
O período oposto em que o professor trabalha		√	
Disponibilidade			√
<i>Constrangimentos</i>			
Indisponibilidade do professor	√		√
Poucos professores que vivem na mesma zona de residência		√	
Coincidência no horário com outras atividades		√	
Como deverá ser no futuro			
Formação contínua	√		√
Distribuição com base na carga letiva		√	
<i>Possíveis constrangimentos</i>			
Rigor do professor no que concerne o tempo disponível	√		
<i>Estratégias viáveis para resolução</i>			
Responsabilização do professor que não acompanhar o estágio			√

Nota: G= grupo

Com isso, propõe-se que as novas formas de distribuição sejam mais efetivas quer para o estagiário, quer para o PA, de modo a responder assertivamente às responsabilidades que em si recaem. Assim, o processo de seleção passaria de forma inicial por “potencializar o PA em supervisão pedagógica (formação contínua)” e “consciencializar o estagiário sobre a importância do estágio” na formação do mesmo (Anexo 13, Diário de bordo n.º 1). Para fazer face aos possíveis constrangimentos na implementação dessas estratégias viáveis para resolução deste problema, seria necessário a “responsabilização do professor que não acompanhasse o estágio”, garantindo que tenha responsabilidade e se comprometa com o processo.

Como se pode observar nas tabelas anteriores, as perspetivas de mudança nos processos de supervisão na sua maioria das vezes indicam uma melhoria no *modus operandi* do PA. No entanto, não se podia deixar de referir a importância crucial que o PT desempenha no mesmo processo. Com isso, na tabela 38 destaca-se a “consciencialização dos PT sobre as suas funções”, pois muitas vezes as funções deste têm sido resumidas às de um simples observador, sem deixar de referir a ausência de uma relação de colaboração com o PA.

Tabela 38. *Forma atual de observação de aulas*

	G1	G2	G3
Condições atuais			
<i>Tipos de observação</i>			
Participativa	√	√	√
Presencial		√	
<i>Constrangimentos</i>			
Elevado número de estagiários por observar	√	√	√
Debilidade no preenchimento do plano de aulas por alguns PT	√		
Tempo disponível para observar o estagiário		√	
Divergências entre os PT e os estagiários			√
Como deverá ser no futuro			
Consciencialização dos PT sobre as funções			√
Encontros extraordinários com a direções das escolas de aplicação e PT	√		
Redução de estagiários por escola de aplicação		√	
<i>Possíveis constrangimentos</i>			
Indisponibilidade das direções para os encontros de sensibilização			√
<i>Estratégias viáveis para a resolução</i>			
Participação do MED com planos de formação			√

Nota: G= grupo

Os aspetos anteriormente referidos são muito importantes para melhorar a qualidade do processo superviso, por como argumentam Alarcão e Canha (2013),

Para que exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que

nela intervêm, independentemente de papéis diferenciados que podem assumir. É dessa responsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente (p.47)

Para o efeito, “os processos de orientação, correção e sugestões deveriam ser feitos em conjunto e serem potencializados de modo a melhor atuarem, sem deixar de referir que os mesmos representariam uma grande vantagem neste aspeto, por se tratar de um professor acompanhante que nem sempre está presente na escola de aplicação para orientar o estagiário” (Anexo 13, Diário de bordo n.º 2).

Quanto ao número de vezes em que se realiza observação de aulas, os dados da entrevista do grupo focal indicam a necessidade de “uma observação em cada trimestre, totalizando três observações durante o ano. E caso houvesse a possibilidade de o PA realizar mais de três observações, poderiam ser articuladas entre os trimestres e o número de estagiário por PA” (Anexo 21).

Tendo em conta os diversos constrangimentos que se tem registado atualmente no acompanhamento do estagiário por parte do PA, resultado do “pouco tempo disponível” e do “elevado número de estagiários e poucos PA”, nas propostas de mudanças de como deverá ser no futuro, destaca-se “equilibrar o número de estagiários por PA”, “maior empenho do PT” e a “responsabilidade” (Tabela 39).

Tabela 39. *Acompanhamento do estagiário nas escolas de aplicação*

	G1	G2	G3
Condições atuais			
<i>Forma de acompanhamento</i>			
Presencial	√	√	√
<i>Constrangimentos</i>			
Pouco tempo disponível		√	
Elevado número de estagiários e poucos PA	√	√	√
Debilidade no preenchimento do plano de aulas por alguns PT			
Como deverá ser no futuro			
Equilibrar o número de estagiário por PA	√	√	√
Maior empenho dos PT	√		
Responsabilidade		√	
Presencial			√

Nota: G= grupo

Os dados anteriores sugerem que uma das formas de reduzir essa demanda e possibilitar de certo modo o acompanhamento do estagiário nos dias e/ou semanas em que o supervisor (PA) estiver impossibilitado de estar presente na escola de aplicação, passaria por orientar os estagiários na (“escrita de um diário, no qual, o estagiário descrevesse tudo o que estivesse a

realizar na sala de aula (sucessos, dificuldades, receios, etc.) num determinado dia ou semana. Posteriormente, seria submetido ao (PA). Este por sua vez, lia os diários e analisava os diferentes factos relatados pelo estagiário, evidenciado assim, os aspetos que mereciam alguma atenção, com o objetivo de ajudá-lo a melhorar” (Anexo 13, Diário de bordo n.º6).

Em outro momento, realizavam-se os encontros para seminários de supervisão, onde o PA podia discutir e refletir sobre dos diários com os estagiários dando-lhes feedback, como pressuposto para o cumprimento de um dos ciclos de supervisão (encontro de pós-observação). Quanto ao número de horas para o PA dedicar-se nos seminários de supervisão, “estaria dependente do número de estagiários que cada PA tivesse” (Anexo 12).

No entanto, para fazer face a este processo, além da formação em supervisão pedagógica e a formação contínua dos PA, que muito se destacou, seria necessário a existência de estratégias/instrumentos de observação viáveis, que permitissem a dinamização de todo o processo de supervisão de estágio (Tabela 40).

Tabela 40. *Estratégias/instrumentos atuais de observação*

	G1	G2	G3
Condições atuais			
<i>Estratégias/instrumentos de observação</i>			
Diálogo permanente com os estagiários depois da aula	√	√	
Fichas de observação de aulas	√	√	
Reflexão sobre a aula		√	
Grelha de observação			√
<i>Constrangimentos</i>			
Falta de diferenciação dos instrumentos de observação		√	
Falta de conhecimento sobre a grelha			√
Como deverá ser no futuro			
Formação sobre as estratégias/instrumentos de observação			√
Diferenciação dos instrumentos de observação	√		
Diferenciação das fichas de observação		√	
<i>Possíveis constrangimentos</i>			
Pouca adesão de quem deveria ser formado			√
<i>Estratégias viáveis para a resolução</i>			
Produção de diferentes grelhas de observação de aula	√		
Produção de diferentes fichas de observação		√	
Produção de diferentes fichas de observação			√
Responsabilização do PA que não participar na formação			

Nota: G= grupo

Para o efeito, os participantes entenderam que algumas das estratégias viáveis seriam o “diário colaborativo” e a “investigação”. O diário colaborativo pelo facto de “permitir a participação dos envolvidos no processo de supervisão e, igualmente, por permitir a construção do conhecimento de forma conjunta” (Anexo 13, Diário de bordo n.º 3). Quanto aos possíveis

constrangimentos na implementação, enumeraram “o incumprimento do tempo (indisponibilidade do PA, PT e o período da realização dos estágios), o desconhecimento do supervisor (PA) e do estagiário, o excesso de número de estágios por supervisionar”.

Já com a “investigação”, “seria possível identificar possíveis falhas e erros do referido processo”. Ou seja, “ajudaria a redirecionar o processo de supervisão de estágio. Quanto à forma de implementação seria por intermédio de um processo de “avaliação final do processo” (Anexo 23, diário de bordo n.º 3). Entretanto, não se pode deixar de referir os constrangimentos que resultariam da mesma, como “fator tempo”, “a falta de conhecimento sobre os processos de investigação dos envolvidos”, “a falta de experiência” e “a falta de recursos financeiros”.

Nas sugestões que constaram nas fichas orientadoras para promover a mudança na prática de observação do estagiário (Tabela 39), destacam-se a “formação sobre as estratégias/instrumentos de observação”, “diferenciação dos instrumentos de observação” e “diferenciação das fichas de observação” (Anexo 23, diário de bordo n.º 7) Deste modo, em algumas das sessões de formação fez-se uma comparação, análise e reflexão sobre as grelhas e fichas utilizadas nos três Magistérios com as sugeridas nos livros de Estrela (1994, pp.53-57), Vieira (2009, pp.36-40), Reis (2011, pp.11-19) e Vieira e Moreira (2011, p.32), com o objetivo de melhorá-las. Esta análise crítica resultou na elaboração por intermédio da cocriação de novas grelhas de observação (pré-observação e pós-observação) e na atualização da grelha de observação e fichas de avaliação existentes de acordo as necessidades atuais de estágio realizado nos Magistérios (Anexos 14.1. a 14.5).

Conforme demonstraram os dados, ficou claro que futuramente o estágio “deixa de ter um carácter de formalismo e passa a ser mais sério e responsável”. Isto é, permitirá aos coordenadores e aos professores acompanhantes trabalharem “com mais conhecimento, profissionalismo e responsabilidade”, fazendo com que o estagiário consiga tirar o máximo proveito da sua formação prática.

Por outro lado, as funções do coordenador de estágio e do professor acompanhante ficaram muito mais clarificadas e assumiram uma nova configuração, conforme se apresenta no quadro 9, o que disseram na entrevista do grupo focal.

Quadro 9. *Como deverão ser as funções do coordenador de estágio e do professor acompanhante após a ação de formação em supervisão pedagógica*

Funções do coordenador de estágio	Funções do professor acompanhante
• Manter o contacto com as escolas de aplicação; • Realizar reuniões regulares com os professores acompanhantes; • Promover encontros de capacitação dos professores acompanhantes e tutores; • Organizar todo o dossiê do processo de estágio; • Distribuir tarefas aos intervenientes do processo (Professor acompanhante, professor tutor, estagiário e as subdireções pedagógicas das escolas de aplicação); • Dar a conhecer os papéis e funções de cada um dos intervenientes; • Supervisionar o cumprimento das orientações do processo de estágio; • Fazer avaliação sobre o andamento do processo de estágio.	• Comprometer-se com processo de supervisão de estágio; • Manter uma relação de colaboração e empatia com o professor tutor; • Cumprir as diferentes etapas do processo de supervisão de estágio; • Ajudar o estagiário a adquirir habilidades e competências profissionais; • Sensibilizar o estagiário sobre as tarefas que deverão realizar na escola de aplicação; • Acompanhar e potencializar o estagiário.

Além das funções dos coordenadores e dos PA, esperam-se outras mudanças em todo processo de supervisão de estágio pedagógico nas escolas de Magistério onde o estudo foi realizado, principalmente para os participantes da ação de formação em supervisão pedagógica.

Estas conceções já foram emergindo no seu todo durante as sessões de formação. Por exemplo, o papel do coordenador, PA e PT foram referidos nas sessões n.º 1 e 3 (Anexo 13, Diários de bordo n.ºs 1 e 3), bem como as competências essenciais do coordenador e do professor acompanhante de estágios pedagógicos nos modelos atuais de supervisão.

Na verdade, algumas das funções que foram aqui destacadas supõe-se que, de certa forma, já eram observadas por estes intervenientes apesar de uma forma subjetiva, por desconhecimento e/ou por falta de orientação de especialistas em supervisão pedagógica sobre como deveria ser conduzido este processo de estágio, desde a preparação e organização, as dimensões orientadoras, as dimensões específicas a alcançar, as responsabilidades dos diferentes intervenientes (coordenador, PA, PT e o estagiário), as estratégias e instrumentos de observação mais adequados, os ciclos de observação formativa, etc.

Logo, tendo em conta estes e outros aspetos, houve a necessidade de se reconfigurar o processo geral da supervisão de estágio nas escolas de Magistérios de Malanje, conforme ficou evidente nas sessões de formação, nas fichas orientadoras para a transformação de práticas preenchidas e na entrevista do grupo focal, que culminou com a elaboração colaborativa de uma

proposta de melhoria do estágio por intermédio de um guião orientador de ação de estágio, com o foco de como deverá ser organizado e preparado o estágio no seu todo no futuro.

A proposta deste guião tem como objetivo harmonizar, regular, orientar e apoiar o processo de supervisão desenvolvido nas escolas de Magistério de Malanje, promovendo uma supervisão reflexiva de boas práticas e que potencialize o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, bem como a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (Anexo 14).

Em termos de estrutura, o guião encontra-se dividido em dez partes: 1. Natureza e âmbito geral de aplicação; 2.Preparação e organização do estágio profissional supervisionado; 3.Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva no estágio pedagógico; 4.Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante, tutor e responsabilidade do estagiário; 5.Tempo de permanência no estágio e lecionação na escola de aplicação; 6.Observação nas escolas de aplicação; 7.Coordenação de estágio; 8.Dimensões específicas a alcançar com o estágio; 9.Responsabilidades dos intervenientes no processo supervisivo e 10. Estratégias/Instrumentos. Estas partes foram previamente apresentadas, discutidas e aceites em uma das sessões de formação e, igualmente, os participantes foram questionados na entrevista de grupo focal sobre qual era a sua opinião sobre esta estrutura, tendo sido respondido como sendo “adequada porque atendem às necessidades da atividade de supervisão que temos desenvolvido” (Anexo 13, Diário de bordo n.º 8).

No entanto, os participantes sugeriram também a inclusão de “orientações para as classes anteriores (11.^a classe e 12.^a classe)”, “as avaliações a realizar durante os trimestre”, e “as funções e papéis das subdireções pedagógicas”, que foram acrescentadas na versão final que se encontra em anexo.

Portanto, a entrevista do grupo focal serviu para validar a proposta do guião orientador para o estágio pedagógico supervisionado, que permitiu tirar inferências sobre a adequação do referido guião tendo em conta as necessidades reais vividas no processo de supervisão de estágio na formação inicial de professores nas escolas de Magistério de Malanje.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

5.1. Introdução

Este é o capítulo final da tese, no qual são feitas as conclusões do estudo com base nos resultados dos três estudos pelo qual a investigação foi motivada, bem como são apresentadas as implicações do estudo, onde se destaca o impacto direto que o mesmo trará às instituições onde decorreu a investigação. Também se mencionam as sugestões para estudos futuros, no sentido de se aprofundar a investigação nesta área, tendo em conta alguns fatores internos e externos que concorreram para as limitações da investigação.

5.2. Conclusões do estudo

Tendo por base a situação problemática formulada na presente investigação, “Quais são as potencialidades de uma ação de formação em supervisão pedagógica baseada no contexto, para a cocriação pelos professores acompanhantes de Escolas de Magistério de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico?”, foram formuladas três questões de investigação que originaram estudos interdependentes e complementares.

Para a primeira questão de investigação, “Que modelos de supervisão e competências formativas são exigidos aos professores supervisores e acompanhantes de estágio, nas normas legais do Ministério da Educação, bem como nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores”?

Após terem sido feitas a caracterização dos modelos de supervisão e as competências formativas exigidas nos normativos vigentes no Ministério de Educação-MED, nos Gabinetes Provinciais de Educação – GPE e nas escolas de Magistério para os professores supervisores e acompanhantes de estágio, assim como identificadas as estratégias que os referidos organismos têm adotado para a formação contínua de professores acompanhantes e supervisores de estágio pedagógico, chega-se as seguintes conclusões:

i) Modelos de supervisão e as competências formativas exigidas nos normativos

Por intermédio da análise do corpus documental oficial, foi possível perceber que se trata de um modelo tendencialmente orientado para uma supervisão mais de imitação artesã, evidenciando os referidos normativos no âmbito da formação inicial de professores nas escolas de Magistério uma formação de futuros professores guiada, na prática, pela observação de um mestre tido como o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabe fazer e transmite a sua arte ao novo professor por intermédio da demonstração e imitação. A legislação tendencialmente perpetua a visão de que a melhor maneira de aprender a fazer é a que é passada de geração em geração. Com isso, as competências formativas exigidas articulam-se entre a formação académica do supervisor (área de especialidade em ciências da educação) e o saber-fazer que, após o estágio, continua a ser adquirido com a experiência ao longo dos anos de trabalho.

ii) Estratégias adotadas para a formação contínua de professores acompanhantes e supervisores de estágio pedagógico

Relativamente às estratégias adotadas para a formação contínua, o que se pode destacar de acordo com a análise feita, é que os únicos que são formados de acordo a necessidade e o âmbito de atuação são os supervisores pedagógicos que trabalham diretamente para o MED, com os gabinetes provinciais e os gabinetes municipais (supervisores nacionais, provinciais e municipais).

Não existe como tal um plano de ação de formação solidificado que se destaque para supervisores escolares (professores coordenadores de estágio, professores acompanhantes e tutores) que trabalham no estágio pedagógico supervisionado. As únicas estratégias que podem ser verificadas são os seminários pedagógicos e de capacidade onde os mesmos participam no início de cada ano letivo e nos finais dos trimestres. Por serem formações paliativas e muitas vezes generalizadas, não garantem as estes profissionais competências necessárias em supervisão pedagógica para monitorar, acompanhar e orientar o futuro professor a adquirir o saber-fazer necessário para a prática docente.

No entanto, a formação contínua em supervisão pedagógica tem consistido no controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada subsistema

de ensino, estabelecidos (Leinº17/16 art.116). Nestes termos, a supervisão que é aqui evidenciada e que, certamente, não é pedagógica, é realizada pelo titular do poder executivo, nos termos regulamentado em diploma próprio, que é representado pelos Gabinetes Provinciais de Educação-GPE, por intermédio dos Departamentos de Inspeção e Supervisão provinciais, o que representa um caráter normativo e não de práticas de mudança transformadora das práticas dos professores e futuros professores (Vieira, 2009).

Em síntese, o modelo de supervisão pedagógica e as competências exigidos não são os ideais levando em consideração as exigências atuais e a complexidade da formação de professores, dado os contextos sociais em que elas decorrem. Por outro lado, o MED e os gabinetes provinciais de educação deviam criar planos de formação em supervisão pedagógica para os professores que trabalham no processo de supervisão de estágio pedagógico, mesmo que fosse em regime de pequenos grupos em cada escola atendendo a demanda e, estes, por sua vez, replicavam a formação juntos dos seus colegas, de modo a fomentar o desenvolvimento profissional equilibrado do futuro professor.

Para a segunda questão de investigação, “*Quais são as concepções e percepções sobre as práticas no estágio pedagógico das pessoas nele envolvidas nas Escolas de Magistério em Malanje?*”, chegou-se às seguintes conclusões:

i) Concepções e percepções dos estagiários sobre as práticas no estágio

As concepções e as percepções dos estagiários sobre as práticas no estágio fundamentaram-se nas diversas situações que, de certo modo, se constituem como problemas para o correto funcionamento do estágio, como é o caso da incapacidade do PA em acompanhar regularmente o estagiário, como resultado da indisponibilidade, pois além da responsabilidade de acompanhar, monitorar e orientar o estagiário, dispõe de uma carga horária que não lhe possibilita articular-se entre lecionar e supervisionar o estágio, sem deixar de referir o número excessivo de estagiário que o mesmo deve acompanhar.

Por outro lado, a falta de um transporte que garanta a mobilidade do PA e dos estagiários para deslocarem-se para as escolas de aplicação, porque algumas dessas escolas ficam distantes das zonas de residência do PA e do estagiário.

Não obstante isso, nota-se o incumprimento dos ciclos da atividade supervisiva, pois o PA e o PT não realizam os encontros de pré-observação com o estagiário nos moldes desejados e os poucos encontros que tem se realizado servem para aprender como lecionar.

Durante a observação de aulas, as funções de outros estagiários e do PA/PT recaem em observar e dar o feedback ao colega estagiário. No entanto, a maior parte das vezes os dados observados não são registados nos instrumentos de registo convencional, como é o caso da grelha de observação de estágio. Os dados demonstraram que os únicos métodos ou técnicas utilizadas na observação de aulas são as fichas de avaliação. Ou seja, deduz-se que os únicos momentos em que os dados da observação são registados é no momento da avaliação do estagiário. Com isso, sem o registo de dados observados torna-se impossível fomentar e estimular a discussão e reflexão individual sobre as práticas desenvolvidas pelo estagiário, o que condiciona a realização do encontro pós-observação de aulas, que de acordo os dados nunca ocorrem ou, em alguns casos, ocorrem de forma esporádica (uma vez por semana).

Na verdade, essas situações não ocorrem de forma isolada. Algumas delas são condicionadas por outros fatores como é o caso da irregularidade das visitas do PA, que raramente acompanha o estagiário, o número de estagiário sob a responsabilidade do PA e os tempos letivos que o mesmo deve cumprir e que muitas vezes coincidem com os dias de observação, etc.

No entanto, além da lecionação, os estagiários têm participado em outras atividades complementares da formação prática dos mesmos, tais como: a participação em atividade da Zona de Influência Pedagógica-ZIP e a participação em reuniões da escola de aplicação que envolvem pais e encarregados de educação, que constituem momentos de aprendizagem e de aquisição de experiências de trabalho.

Contraditoriamente, apesar de todos estes factos evidenciados, ainda assim, os estagiários opinaram sobre os fatores facilitadores do processo de supervisão. Na sua perceção os PA têm sabido responder positivamente às necessidades dos mesmos, tendo a maior parte destacado como ótima e boa a satisfação das suas necessidades de formação. Já para as dificuldades, foi destacada a incapacidade de fazer a gestão do comportamento dos alunos na sala de aula e a falta de recursos didáticos na escola de aplicação.

Apesar de tudo, os estagiários reconheceram que o estágio é importante na formação prática dos mesmos e, face aos inúmeros desafios, e no sentido de alterar no futuro o estágio pedagógico para melhor, sugeriram que a seleção do PA deveria ser feita com base na sua formação, pois no entender dos mesmos uma boa formação melhora a supervisão pedagógica. Também sugeriram que houvesse formação dos PA em supervisão pedagógica. Por outro lado, destacaram também a necessidade da existência de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico

para orientar o trabalho do estagiário e organizar o estágio. Nas informações complementares que deram, sugeriram um maior compromisso dos professores acompanhantes de estágio.

ii) Concepções e percepções dos profissionais envolvidos no estágio pedagógico

Quanto às concepções e percepções deste grupo de participantes sobre o estágio pedagógico que desenvolvem nas escolas de Magistério de Malanje, ficou evidente que o estágio tem permitido a integração da teoria com prática e, igualmente, promovido o conhecimento pedagógico do conteúdo dos estagiários. Porém, registam-se algumas insuficiências formativas de quem orienta o processo (PA, PT), o que tem promovido o incumprimento de um processo de supervisão potencializador do desenvolvimento profissional docente dos estagiários.

Entretanto, apesar das insuficiências, os dados indicaram que têm prestado o apoio necessário aos estagiários, cumprindo as funções e os papéis que em si recaem. No entanto, as relações colaborativas entre o PA e o PT nem sempre são as mais desejadas, pois registam-se irregularidades em termos das visitas do PA, o que tem causado algumas dificuldades em termos do estabelecimento de relações colaborativas entre ambos. Diante das diversas insuficiências em torno do processo, ficou claro que, para que se tenha algum equilíbrio, é necessário potencializar os intervenientes em supervisão pedagógica, assim como a existir de um guião de ação para estágio, com o objetivo de orientar os mesmos e estruturar o processo de estágio no seu todo.

Com isso, evitar-se-ão algumas irregularidades que se vivem, como é o caso da seleção aleatória de professores para o acompanhamento de estágio, que passaria pela seleção por intermédio da formação em supervisão pedagógica, bem como pelo curso de especialidade que o estagiário estiver a fazer, de modo a assegurar um melhor desenvolvimento do processo. Dito de outro modo, as competências de quem orienta o estágio deveriam estar associadas ao domínio do conteúdo e domínio do conhecimento pedagógico que o estagiário irá lecionar e promover uma interação pessoal positiva no âmbito das relações colaborativas com o estagiário e outros intervenientes.

Deste modo, ajudaria a valorizar e a credibilizar a importância do PA/PT no processo de supervisão de estágio, pelo facto de os mesmos ajudarem o estagiário a integrar a teoria na prática como já foi referido anteriormente, a partilhar as suas experiências profissionais com o estagiário e a ajudá-los no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, no meio de todo emaranhado em volta do processo, alguns fatores concorrem para que ainda se tenha alguma confiança no processo, isto é, por intermédio da participação

ativa dos próprios estagiários e pela ajuda prestada pelas direções das escolas de formação e de aplicação. Ainda assim, em virtude da complexidade do processo, as dificuldades como a falta de formação em supervisão pedagógica dos intervenientes que já aqui mereceu destaque, agudiza a situação. Ademais, registam-se alguns desafios em ajudar o estagiário a atingir os objetivos do estágio, o que é literalmente impossível para alguém que está desprovido de qualquer conhecimento para o efeito.

Diante de tudo, destaca-se a necessidade de melhorar alguns aspetos na generalidade das escolas de Magistério e, de modo particular, na supervisão de estágio na formação inicial de professores como ministrar ações de formação em supervisão pedagógica aos PA/PT, haver um acompanhamento regular do estagiário e haver estratégias e instrumentos de supervisão de estágio. Em forma de informações complementares, acresce-se maior responsabilidade do PA/PT em todo o processo.

Quanto a terceira questão de investigação, “Quais são as conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico?”, chegou-se às seguintes conclusões:

i) Conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério em Malanje após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica

As formações são sempre uma mais-valia em qualquer área profissional, pois potencializam os intervenientes e promovem o desenvolvimento das instituições.

A ação de formação em supervisão pedagógica serviu de certo modo para revitalizar as formas de atuar (saber-fazer) dos intervenientes envolvidos no processo de estágio das escolas de Magistério de Malanje. Com isso, espera-se um melhor desempenho dos mesmos em todo o processo, garantindo um aproveitamento diferenciado no desenvolvimento profissional docente dos estagiários. Por outro lado, permitiu despertá-los e encorajá-los para a necessidade de um aperfeiçoamento constante (formação contínua) em supervisão pedagógica em prol das atividades que desenvolvem e, acima de tudo, a refletirem em torno do estágio nas referidas instituições.

ii) Concepções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje no futuro

Por intermédio dos dados recolhidos durante a ação de formação (diários de bordo), das fichas orientadoras para promover a mudança na prática de observação do estágio e da entrevista do grupo focal, aferimos que existiram mudanças significativas nas concepções iniciais que os participantes tinham sobre o processo de supervisão de estágio pedagógico.

Conforme revelado pelos participantes, espera-se mudanças significativas num futuro breve, quer em termos da preparação do processo geral da supervisão de estágio, quer em termos da operacionalização de todo o processo. A supervisão de estágio “deixará de ter um carácter de formalismo e passará a ser mais sério e responsável”, garantindo uma aprendizagem equilibrada do estagiário baseada nas dimensões específicas de estágio (saber fazer, saber ser e saber agir).

Entretanto, para que essas mudanças sejam efetivas, espera-se uma série de ações em todo o processo, a começar pela formação em supervisão pedagógica de todos os intervenientes, o que permitirá que o processo de seleção deixe de ser feito de forma aleatória, pela disponibilidade do professor, ou ainda, pela pouca carga letiva. Mas, para isso, é necessário que as escolas solicitem especialistas em supervisão pedagógica, quer seja do departamento de inspeção e supervisão dos gabinetes provinciais de educação, quer sejam contratados pelos Magistérios por iniciativa própria.

Na verdade, a melhoria do processo geral da supervisão de estágio na formação inicial nas escolas de Magistério está dependente, principalmente, da formação dos intervenientes. Acredita-se que a formação é um fator crucial que permitirá implementar todas as possíveis mudanças que se deseja. Entretanto, seria ainda necessário criar políticas e mecanismos atrativos que estimulasse a participação de todos os intervenientes.

Outro sim, não se pode deixar de referir sobre a necessidade de se estabelecer uma relação colaborativa sólida com as escolas de aplicação e, igualmente, a consciencialização e a potencialização dos PT em supervisão pedagógica, porque os referidos professores desempenham funções dignas de respeito e consideração em todo processo da formação prática dos futuros professores.

Por ora, enquanto se espera por mudanças expressivas que vislumbrem melhorias significativas, como a formação em supervisão pedagógica de todos os intervenientes e a reconfiguração geral do processo, pequenas alterações podem ser feitas paulatinamente, como diferenciação de papéis e funções dos intervenientes, responsabilidade e compromisso,

sensibilização dos PA/PT sobre a importância que representam no processo de estágio e na formação prática do estagiário, sobre a necessidade de um acompanhamento regular, a redução da carga letiva para quem supervisiona o estágio, redução do elevado número de estagiário por cada PA e a flexibilização do período de estágio com o período dos tempos letivos do PA.

Quanto à questão do elevado número de estagiário por PA e à indisponibilidade do mesmo para um acompanhamento regular, cada estagiário seria observado uma vez por trimestre, num total de três vezes por ano. Os outros encontros resumir-se-iam a seminários de supervisão quinzenais, onde por intermédio do diário de aula a ser elaborado pelo estagiário, seria possível estimular a discussão e a reflexão sobre as práticas, as dificuldades, receios, medos e angústias. O PA por sua vez, ajudaria com orientações e sugestões de melhoria de acordo com as dificuldades identificadas.

Por outro lado, as estratégias/instrumentos de observação elaborados e atualizados colaborativamente, devem ser divulgados e explicados aos PA e, principalmente, aos PT, ajudando-os a diferenciá-los e a preencher corretamente.

Notas conclusivas finais

Os dados do estudo permitiram aferir que o processo de supervisão de estágio pedagógico nas escolas de Magistério de Malanje, enfrenta as seguintes dificuldades e desafios:

- Défice/ausência de formação dos intervenientes no processo (coordenador de estágio, professores acompanhantes e professores tutores);
- Défice/insuficiência de professores associada a indisponibilidade para supervisionar o estágio;
- O elevado número de estagiário por professor acompanhante;
- Défice no acompanhamento regular do estagiário;
- Ausência de flexibilização entre os tempos letivos do PA e o período de estágio;
- Ausência de diálogo/colaboração entre os professores acompanhantes e tutores;
- Défice de instrumentos de observação de estágio;
- Longas distâncias entre a escola de aplicação e área de residência do professor acompanhante e do estagiário.

Importa ainda referir que a estratégia de observação é a que mais prevalece em todo processo de supervisão de estágio, sem, no entanto, articulá-las com outras estratégias auxiliares e complementares, como as narrativas profissionais, mais concretamente, o portfólio reflexivo e

os diários de aula. Por outro lado, a estratégia de observação tem um papel central na avaliação de aptidão profissional a ser realizado no final do processo de estágio, em função do número elevado de estagiários o que pode não viabilizar a adoção de outras estratégias de avaliação ora mencionadas. É importante referir também, que regista-se um maior destaque neste último momento em detrimento do processo no seu todo, o que resume o papel da avaliação ao cumprimento da dimensão administrativa, deixando de parte a dimensão pedagógica e a formativa da avaliação.

Portanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado na mudança da supervisão de estágio pedagógico na formação inicial nos Magistérios de Malanje. Mas, acredita-se que o passo inicial foi dado com esta investigação, especialmente, com a ação de formação em supervisão pedagógica que se desenvolveu, apesar de não terem participado nela todos os profissionais envolvidos no estágio pedagógico e, de forma particular, os PT. Um dos principais resultados desta formação foi a elaboração colaborativa do Guia de Ação para o Estágio. Daqui para diante, esperam-se mais inovações nestas instituições em termos de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores.

5.3. Implicações do estudo

Desde o processo da ação de formação em supervisão pedagógica até à elaboração da proposta do Guia Orientador para Ação de Estágio, o estudo teve implicações diretas e imediatas na vida pessoal e profissional dos participantes. Fruto do estudo, muito antes do término da referida ação de formação, o investigador foi convidado pelo coordenador de práticas pedagógicas e estágio do Magistério B, a presidir uma sessão de formação para alguns professores acompanhantes de estágio pedagógico, e não só, da referida instituição, que não haviam participado no estudo.

No entanto, apesar do estudo não ter sido realizado conforme estava previsto inicialmente, com particular destaque para a integração de mais participantes na ação de formação, o mesmo teve contornos positivos e sua aceitação considerável no seio dos participantes, por ter permitido aos mesmos adquirirem conhecimentos em matéria de supervisão de estágios pedagógicos.

Realça-se, ainda, que em uma das conversas informais após o término da ação de formação, um dos participantes euforicamente disse que em função da ação de formação, sentiu-se estimulado a fazer o curso de mestrado em supervisão pedagógica. De facto, tudo isso são

evidências concretas que o estudo teve respaldo positivo apesar de algumas insuficiências enumeradas nas limitações.

5.4. Sugestões para estudos futuros

Tendo em conta as conclusões do estudo, abrem-se novos horizontes para o aprofundamento do mesmo e/ou ponto de partida para o surgimento de novos estudos relacionados. Desta feita, sugere-se o seguinte:

- Dada as limitações deste estudo, seria pertinente que o mesmo fosse replicado e alargado em outros contextos de formação inicial de professores e que envolvesse um número maior de participantes.
- Ficou evidente no estudo que estes Magistérios ministram cursos de especialidades diferentes. Com isso, sugere-se um estudo sobre como são articulados na prática os processos de supervisão nessas áreas de especialidade, tendo em conta a insuficiência de professores com formação para o efeito.
- Atendendo às especificidades de outros Magistérios que inicialmente estavam previstos participarem neste estudo, sugere-se um estudo comparativo sobre como são evidenciados e articulados na prática os processos de supervisão de estágio nessas instituições, no sentido de se perceber os desafios que eventualmente estejam a enfrentar.
- A falta de relação colaborativa entre o professor acompanhante e o professor tutor também ficou evidente no estudo, pelo que se sugere um estudo sobre as potencialidades das relações colaborativos no processo de supervisão de estágio na formação inicial.
- Sugerem-se também mais estudos sobre a prática de supervisão em ambientes de estágios pedagógicos na formação inicial de professores, de modo a ajudar a ultrapassar muitos dos problemas que se vive no Sistema Educativo do país, além de contribuir para o acervo bibliográfico do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In J. Oliveira - Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola I* (pp.217-236). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo/revista de ciências da educação*, 8, 119-128 .<http://sisifo.ie.ulisboa.pt>.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªed). Edições Almedina.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. Flores, I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* - Cadernos CIED (pp.109-129). Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). Investigação-ação e suas modalidades. In. Amado, J. (Coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ªed), (pp.187-204). Universidade de Coimbra. <http://dx.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 (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 91-119). Porto Editora.
- Ary, D., Jacobs, L. & Sorensen, L. C. (2010). *Introduction to research in education* (8th Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Bardin, L.(2016). *Análise de conteúdo* (Traduzido). Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação*: uma interpretação à teoria e aos métodos. Porto Editora.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge, and Action Research*. Deakin University Press.

- Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do Ensino do Português na Alemanha, Alemanha (não publicado). <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Castro, J., Morgan, K. & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. In A. Rosado, C. Colaco, & I. Mesquita (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*, (pp.101-125). Edições FMH Editores. <https://www.researchgate.net/publication/257222183>.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2) ,355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Cró, M. de L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/Educadores- Estratégia de Intervenção*. Porto editora.
- Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de Competências ou Transmissão de Conhecimento: Acerca da Necessidade de Superar uma Antinomia Curricular no Ensino Universitário. *Revista portuguesa de pedagogia*, 9(1), 59-82.https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_3.
- David, A. M. (2017). *Papel da supervisão de estágio na Promoção na aprendizagem Cooperativa no ensino de francês como língua estrangeira* [Dissertação de mestrado]. Instituto de educação da Universidade do Minho, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/50713>.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Delors, J. (Coord.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (Traduzido). Cortez Editora.
- Disalvo, C., Yip, J. C., Bonsignore, E., & Disalvo, C. (Eds.) (2017). *Participatory Design and the Learning Sciences*. Routledge.
- Duarte, P., & Canha, B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. In M. A. Flores, M. A. Morreira, L. Oliveira & D. Mesquita (Orgs.), *Atas do II Colóquio- Desafios Curriculares*

- e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho) (pp.76-87). Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Esteves, M. (2004). *Formação de Professores. in: Currículo, situações educativas e formação de professores* - Estudos em Homenagem a Albano Estrela. Educa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ªed). Porto Editora.
- Fazenda, I. (1997). *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Papirus.
- Fernandes, F. (1988). *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa*. Verbo Editora.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-33.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Eds.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Volume II, pp.773-810). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.92-114). Dom Quixote.
- Gonçalves, L. F. E. (2016). *Formação em Supervisão e Orientação de Estágios em Educação Básica*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa-Escola Superior de educação de Lisboa, Portugal. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6826>.
- Greia, J. (2013). *Supervisão Pedagógica no Contexto Do Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens*. [Dissertação de Mestrado]. Viseu, Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13910>.
- Grundy, S., & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent australian experience. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146-165). McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto Editora.
- INIDE (2009). *Programa de Prática Pedagógica – Formação de Professores para o Ensino Primário*. MED.
- INIDE (2010). *Estágio Pedagógico: Supervisão e Prática Pedagógica* (Formação de professores para o Ensino Primário). MED
- INIDE (2011). *Curriculo de Formação de Professores - Reforma educativa*. MED.
- INIDE & MED (2019). *Plano Curricular: Ensino Secundário Pedagógico*. Editora Moderna.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de Professores - Concepções e práticas de orientação*. MED.
- Jacinto, M., & Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, XI (1), 79-102.
- Kotler, P., Kartajaya, H. & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Elsevier.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Edições Asa.
- Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola – Lei n.º 17/16, de 1 de outubro de 2016*. Luanda: Assembleia Nacional.
- Libâneo, J. C. (2004). *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente (8ªed). Cortez Editora.
- Lima, M. A. (2017). *A prática da supervisão pedagógica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: dificuldades e desafios*. [Dissertação de Mestrado]. ESE-Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10749>.
- Loureiro, M. J., Moreira, A., Gomes, M. J. (2008). ePortfolios and Argumentation. In Fernando Albuquerque Costa e Maria Adelina Laranjeiro (Orgs.), *e-Portfolio in Education. Practices and reflections* (pp.53-54). Associação de Professores de Sintra. <http://hdl.handle.net/1822/8583>.
- Machado, J. (2011). Prefácio. In E. Mesquita (Org), *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão* (pp.9-12). Edições Silabo.
- Madureira, C. (2013). *Estratégias de Supervisão na inovação das práticas pedagógicas/avaliativas*. ESE Jean Piaget/Nordeste. <http://www.cfaeatb.org/cfaeatb/sites/default/files/Atividades/Ciclo%20de%20Conferencias%202013/Tema%201-%20Recurso%20Educativo.pdf>.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2017). *Formação de Professores, A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. a perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3375>.
- Mesquita, E., Sanches, A., & Freire-Ribeiro, I. (2020). Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. Instrumento: *Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora*, 22(2), 301-321. DOI: 10.34019/1984-5499.2020.v22.30526.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores (Tradução)*. Livraria Almedina.
- Monteiro, I., & Vieira, F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: um estudo de caso em Angola. *Revista Est. Inv. Psico. y Educ*, Extr. (6), 6-203. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.545.
- Monteiro, I., & Vieira, F. (2017). Perceções da supervisão de estágio numa escola de formação em Angola. EDUSER: *Revista de educação*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v9i2.101>.
- Monteiro, M. (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*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho,
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Livraria Almedina.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. A. (2011). Da narrativa (dialogada) na supervisão e formação de professores. In: Moreira, M. A. (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 23-40). Pedago.

- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Coleção Formare – Guias Práticos. De Facto Editores.
- Ngio, F., & Vilaça, T. (2024). Contexto da supervisão de Estágios Pedagógicos na Formação Inicial de Professores em Angola: contraste dos normativos entre o ideal e o real. In: E. Vilarinho. A educação como um bem político-Políticas, tendências e controversas. *Atas do IV colóquio internacional de ciências sociais de educação* (pp.252-263).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote/IIIE.
- Oliveira, C. F. (2014). *Perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Geografia* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38656/1/Carla%20Sofia%20Freitas%20de%20Oliveira.pdf>.
- Pacheco, J. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J., A. (1995). *Formação de professores-Teoria e Praxis*. Universidade do Minho.
- Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. A. (2021). A supervisão como espaço de transformação - Um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 109-127. <http://doi.org/10.21814/rpe.19604>.
- Papert, S. (1988). *Logo: Computadores e educação* (3ª ed). Brasiliense.
- Paula, L., Schmidt, S. & Bohnenberger, M. C. (2021). Cocriação de valor e satisfação do cliente na educação profissional: O caso do Senac-RS. *Desenvolvimento em Questão* nº55, 189-208). <http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2021.55.11092>
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare, Curitiba*, 1(2), 293-312. DOI: [10.3895/rtr.v1n2](https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2).
- Pimenta, S. G.(Org.) (1999). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: S. G. Pimenta, *Formação de professores: identidade e saberes da docência* (2ª ed). Cortez Editora.

- Pinho, A. S., & Mesquita, L. (2018). Desenvolvimento profissional e colaboração na escola: dois estudos em diálogo. *Revista Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga*, 3(1), 122-154. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1191/864>.
- Ramaswamy, V. & Goullart, F. (2011). *A empresa cocriativa: por que envolver stakeholders no processo de criação de valor gera mais benefícios para todos*. Elsevier.
- Ramos, C. B. (2013). *O contributo dos diários de aula dos alunos para uma professora em iniciação à prática profissional. 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* [Dissertação/relatório/Projeto/IPP]. Universidade do Porto.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores-Elementos para uma teoria e prática da formação* (4ªed). Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In. Dossier trabalhos colaborativos de professores. *Noeses*, (71), pp.24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf.
- Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Rev. Educ. PUC-Camp., Campinas*, 22(2), 191-202. DOI:10.24220/P1519-3993-2017220200009.
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão*. Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos na área de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios reflexivos-estratégia de Formação e de Supervisão* (2ªed.). Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos-Estratégias de Formação e de Supervisão* (3ªed.). Universidade de Aveiro.
- Santos, B. M., Santos, M. S. & Silva, N. C. (2020). Construcionismo e inovação pedagógica. *Revista Imersão: Capim Grosso-BA*, 1(1), 58-66.
- Santos, S. V.S. (2011). *O desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1595>.

- Silva, L.M. (2010). *Desenvolvimento Profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto*. Línguas & Educação. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Silva, T. M. (2013). *A construção das Competências Transversais no Ensino Superior: Estudo de Caso* [Dissertação de mestrado]. Universidade Lusófona do Porto.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento Pedagógico*. Universidade de Aveiro.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. CIDIne.
- Somekh, B. (2006). Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, volume 12(1), (pp.87-106). DOI:10.1080/13450600500365460.
- Tarachuky, L., Gomez, L.S.R., & Merino, E. A. D. (2013). E.A.D. (2013). A utilização dos métodos cocriativos para a criação de marcas territoriais : o caso de Alvito. *Convergências : Revista de Investigação e Ensino das Artes*. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5642>.
- Viana, M. et al. (2011). *Design thinking: inovação em negócios*. MJV Press.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp.7-14). Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 30(106), 197-217. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação–CCAP, http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de Aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores-Ideias e Práticas*. (Tradução). Educa Professores.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. (Tradução) In. *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, Educ. Soc., Campinas, 29(103), pp.535-554. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.

ANEXOS

Anexo 1. Pedido de Autorização à Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)



Universidade do Minho

Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje, Angola		
Data prevista de início	Março de 2021	Data prevista fim	Março de 2024

Investigador principal e filiação	Fernando Rogério Manuel Ngio, estudante do curso de doutoramento em Ciências da Educação (ID9441), especialidade-supervisão pedagógica, no Instituto de Educação. Professor do Ensino Geral na escola Magistério A, Malanje-Angola. Professor colaborador do Instituto Politécnico, afeto à Universidade XXX, Malanje-Angola.
Orientador(es) e filiação	Maria Teresa Machado Vilaça, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Professora Auxiliar na Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (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

Instituição proponente	Universidade do Minho, Instituto de Educação
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	1. Departamento Provincial de Inspeção e Supervisão 2. Magistério A 3. Magistério B 4. Magistério C 5. Escolas de Aplicação

Entidades financiadoras	Sem financiamento
--------------------------------	-------------------

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

Fernando Rogério Manuel Ngio, Licenciatura em Gestão e Inspeção da Educação, pela Escola Superior Politécnica de Malanje, atualmente Universidade Rainha Njinga A' mbande mestrado em Supervisão Pedagógica pela Universidade da Beira Interior-UBI, Portugal. Primeiro autor.

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. Orientadora Científica

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

A investigação que aqui se apresenta “Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje”, surge pelo facto da formação ligada à supervisão pedagógica não fazer parte do plano curricular do curso de formação de professores a nível da graduação; haver falta de pessoal suficiente formado em supervisão pedagógica a nível da supra estrutura do Ministério da Educação de Angola – MED e Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação –

INFQE, bem como nos Gabinetes Provinciais de Educação, que têm como propósito cobrir a demanda das escolas de Magistério, no âmbito da formação inicial e contínua de professores. Esta falta de formação faz com que as escolas de Magistério de Angola careçam de um plano que lhes permita recrutar supervisores com competências de supervisão solidificadas não só para integrar o quadro docente, mas também para um processo de formação a nível das escolas de formação inicial de professores.

Perante esta lacuna formativa notória dos professores acompanhantes de estágio pedagógico e a necessidade de encorajá-los a melhorar as suas práticas, surgiu a ideia de elaborar um breve guia de ação de estágio com temáticas articuladas entre a teoria e a prática ligada à supervisão pedagógica nos estágios pedagógicos na formação inicial de educadores de infância e professores da iniciação à 6.^a classe.

São notórias as dificuldades que muitos dos professores acompanhantes de estágios pedagógicos enfrentam nas escolas de aplicação, uma vez que nem sempre conseguem dar resposta às expectativas da formação prática dos alunos futuros professores, o que faz com que muitos destes apresentem muitas debilidades mesmo após a formação. Com isso, a investigação compreenderá três estudos articulados nos seguintes objetivos:

Estudo 1. Normativos para a supervisão de estágios na formação inicial de professores em Angola

- Caracterizar os modelos de supervisão e as competências formativas exigidas nas normas legais do Ministério da Educação, bem como os Gabinetes Provinciais de Educação e as Escolas de Formação de Professores para os professores supervisores e acompanhantes de estágio.
- Identificar os mecanismos e estratégias que o Ministério da Educação, bem como os Gabinetes provinciais de educação e as escolas de formação de professores têm adotado para a formação contínua de professores acompanhantes e supervisores de estágios pedagógicos.

Estudo 2 – Conceções e perceções sobre a prática das pessoas envolvidas no estágio pedagógico nas escolas de Magistério

- Caracterizar as perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas Escolas de Magistério em Malanje.
- Identificar as dificuldades apresentadas nas escolas de aplicação prática e as formas como são ultrapassadas.
- Caracterizar as perceções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico realizado pelos professores acompanhantes e professor tutor.
- Caracterizar as conceções sobre os aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico.

Estudo 3. Conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa criar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico

- Caracterizar as conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada no conhecimento adquirido na fase 2.
- Caracterizar a perceção dos formados sobre os contributos da formação para as suas práticas futuras
- Identificar áreas de formação que os formandos gostariam de trabalhar na formação contínua no futuro.

Participantes

A população do nosso estudo é composta por cinco grupos distintos das cinco instituições onde decorrerá a investigação, cujas idades vão dos 22-50 anos, entre os quais se encontram: dirigentes do departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação de Malanje; professores coordenadores de estágios pedagógicos; professores acompanhantes e alunos das escolas de Magistério acima mencionadas, bem como professores tutores das escolas de aplicação. Quanto ao sexo, teremos uma população mista, cuja língua materna é o Kimbundu, porém, a investigação decorrerá na língua portuguesa. O nível educacional vai do Ensino Médio ao Mestrado.

A Investigação recorreu a diferentes amostras em função da fase da investigação, que serão selecionadas na Província de Malanje em Angola, nomeadamente nas quatro escolas de Magistério onde vai decorrer o estudo.

A população de onde serão retiradas as amostras é constituída por:

- Dirigentes do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete provincial de Malanje (n=1);
- Participantes nos Estágios Pedagógicos das quatro escolas de Magistério da Província de Malanje:
 - Magistério A, forma professores para o ensino primário (1.^a à 6.^a classe) e possui: 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 5 professores acompanhantes de estágio; 5 professores tutores, em média, nas escolas de aplicação; e uma média de 96 estagiários;

- Magistério B, forma professores para o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário (7ª à 9ª classe) do Curso de Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica. Este Magistério possui: 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 4 professores acompanhantes de estágio; 5 professores tutores, em média, nas escolas de aplicação; e uma média de 70 estagiários.
- Magistério C, forma professores para o ensino primário (1ª a 6ª classe) e 1º ciclo do ensino secundário (7ª à 9ª classe) dos Cursos de Matemática e Física, Biologia e Química, Geografia e História, Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica. Este Magistério possui: 1 professor coordenador dos estágios pedagógicos; 4 professores acompanhantes de estágio; 5 professores tutores, em média, nas escolas de aplicação; e uma média de 80 estagiários;

Assim, as amostras que farão parte dos três estudos são as seguintes:

1º Estudo

Corpus de documentos em análise: incluirá toda a legislação nacional do Ministério de Educação de Angola e todos os documentos estruturantes do estágio pedagógico dos Gabinetes Provinciais de Educação e das Escolas de Formação de Professores.

2º Estudo

A entrevista será realizada a:

- *Chefe de Departamento de Inspeção e Supervisão ou, em caso de indisponibilidade, a um dos membros deste Gabinete que se disponibilizar para este efeito.* (n=1);
- *Todos os Professores Coordenadores de Estágios Pedagógicos* das Escolas de Magistério em Malanje (n=4);
- *Amostra aleatória de Professores Acompanhantes de Estágio* (n=20) que aceitem participar também na 3ª fase do estudo, com aplicação dos seguintes critérios de inclusão:

- 6 de cada Escola de Magistério que formam professores para o ensino primário e 4 de cada Escola de Magistério que formam professores para o 1º ciclo do ensino secundário, para respeitar o tamanho relativo de cada escola;
- professores de diferentes Cursos de Formação de Professores, quando existem;
- metade homens e metade mulheres, sempre que possível, num total de 20 participantes na amostra;

- *Amostra aleatória de Professores Tutores* (n=20), respeitando os mesmos critérios de inclusão da amostra de Professores Acompanhantes de Estágio.

O questionário será aplicado:

Amostra aleatória de estagiários das Escolas de Magistério em Malanje, utilizando os seguintes critérios:

- mesmo número de estagiários de diferentes Cursos de Formação de Professores, quando existem;
- metade homens e metade mulheres, sempre que possível;
- mesmo número de estagiários de cada Escola de Magistério.

A amostra será constituída por 200 estagiários, 50 de cada uma das Escolas de Magistério anteriormente referidas.

3º Estudo

- *Professores Acompanhantes de Estágio* (n=20) que participarão neste último estudo serão os que foram selecionados no estudo 2.

De acordo a idade cronológica dos participantes (22-50 anos) não há participantes menores de idade.

Recrutamento e triagem

O investigador é professor deste nível de ensino e professor de uma das escolas (Magistério A). Portanto, a definição da população baseou-se no envolvimento de todos (professores e alunos) que fazem parte do processo de estágio pedagógico supervisionado). Com isso, atendendo o número limitado de participantes, e por considerar-se que todos os envolvidos neste processo teriam o mesmo direito de participar da investigação com base ao critério de probabilidade, selecionou-se o subconjunto de indivíduos de forma aleatória.

Antes da investigação fixar-se-á contacto com a(s) escola(s), aguardando a autorização/aceitação do pedido, incluindo uma declaração de inquérito passada pela orientadora científica.

Compensação e custos

Não haverá compensação pela participação na investigação, assim como custos para os participantes.

Procedimento

A investigação decorrerá nos meses de Abril a junho e, no entanto, a ordem cronológica estará subjacente ao aval/aceitação das escolas para a realização da investigação. Ou seja, a escola que rapidamente atender a solicitação é onde terá início a investigação.

Os procedimentos serão conduzidos pelo investigador principal, em lugar e hora a indicar com o participante e decorrerá apenas uma vez.

Ocorrerá a gravação de áudio com o consentimento dos participantes. Após a gravação, inicialmente serão feitas as transcrições de forma anónima, usando nomes simulados, e posteriormente destruídas.

Benefícios, Riscos e Desconforto

Por um lado, de modo geral, os benefícios resultantes da investigação não são materiais, pois o resultado decorrente da mesma ajudará a uma melhor organização de todo processo de supervisão e acompanhamento de estágios pedagógicos. Por outro lado, ajudará os professores tanto os coordenadores quanto os professores acompanhantes a adquirirem conhecimentos sobre a prática de supervisão, o que de certa forma poderá contribuir para a formação contínua dos mesmos.

Pelo que se prevê, não haverá riscos de modo geral, com exceção de que algum momento em que poderá parecer constrangedor aos participantes responderem a uma determinada questão pelo desconhecimento dos mesmos. Com isso, procuraremos evitar ao máximo possível estes momentos.

Confidencialidade

A proteção e privacidade dos participantes, nesta investigação, estão salvaguardadas, pois somente o investigador terá acesso aos dados recolhidos, uma vez que estarão guardados num dispositivo privado.

Não serão recolhidas informações para divulgação, como vídeos ou gravações.

A recolha da informação terá um carácter anónimo, uma vez que precisaremos codificar os instrumentos para que não tenham ligação direta ao participante. A natureza da investigação não permite identificar o sujeito da amostra, tendo em conta a modalidade de análise.

Os dados serão guardados por um período de pelo menos cinco anos após a conclusão da investigação. Terão acesso aos mesmos o investigador exclusivamente. Serão guardados no dispositivo privado.

Conflito de interesses

À partida, não se prevê nenhum conflito de interesses.

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

- ☒ [x] 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

- i. Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
- ii. Modelo de consentimento informado, de acordo com as declarações, diretivas e regulamentos internacionais, europeus e nacionais, se aplicável, devidamente ajustado linguística e culturalmente às populações a que é dirigido;
- iii. Declaração do(s) responsável(eis) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
- iv. 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(s) responsável(eis) do projeto no âmbito do processo apresentado;
- v. Informação a que se refere o número 3 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH, sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto, facultada pelo responsável da unidade/subunidade orgânica e/ou serviço onde se vai desenvolver o projeto e/ou onde serão recolhidos os dados;
- vi. Declaração do(s) orientador(es) científico(s) do estudo, se aplicável, de acordo com o estabelecido no número 4 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH;
- vii. Cópia de notificações a autoridades nacionais (e.g., Direção-Geral da Educação, no caso dos inquéritos em ambiente escolar) europeias ou internacionais competentes, se aplicável, juntamente com o parecer/autorização das mesmas, se emitido;
- viii. Curriculum vitae resumido do(s) responsável(eis) pelo projeto e dos restantes membros da equipa de investigação.

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 2. Parecer da Comissão de Ética - Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 071/2023

Título do projeto: *Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje, Angola*

Equipa de Investigação: Fernando Rogério Manuel Ngio (IR), Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Doutora Maria Teresa Machado Vilaça (Orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Potencialidades da formação para a cocriação de um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de Escolas de Magistério em Malanje, Angola*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS**

DE ALBUQUERQUE

Num. de Identificação: 07089799

Data: 2023.05.23 08:24:58 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo 3. Pedido de autorização para realização da investigação enviado as escolas de Magistério e de aplicação de Malanje

Cordiais Saudações,

Fernando Rogério Manuel Ngio, professor da Escola Magistério A, Malanje e estudante Bolseiro de Mérito do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos-INAGBE, a frequentar o curso de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica pela Universidade do Minho, Portugal, solicita junto da Direcção que Vossa Excelência dirige, autorização para a recolha de dados por intermédio de uma entrevista semiestruturada a ser submetida ao professor coordenador de Práticas Pedagógicas e Estágios (1), professores acompanhantes de estágio (5) e estudantes estagiários da 13ª classe/Ensino Primário (50). A estes últimos, será aplicado um inquérito por questionário.

A recolha de dados faz parte da investigação que estou a desenvolver subordinado ao tema, “Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes das escolas de Magistério em Malanje, Angola”.

Ciente de que a presente solicitação merecerá da Vossa parte uma atenção especial, agradeço desde já e desejo uma óptima semana laboral.

Junto anexa-se a declaração da orientadora científica, o guião de entrevista, o questionário e o consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Fernando Rogério Manuel Ngio

Malanje, 17 de Abril de 2023.

Anexo 4. Declaração de consentimento informado: Representante do Departamento de Inspeção e Supervisão, professores coordenadores e acompanhantes das escolas de Magistério de Malanje e professores tutores das escolas de aplicação

Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

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.

As informações apresentadas neste documento, fornecida por Fernando Rogério Manuel Ngio, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação de uma investigação, autorizando a sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que será submetida(o), no âmbito da investigação sobre, “Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério, em Angola”.

1) Enquadramento e objetivo da investigação: 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, tem como objetivos: conhecer os modelos de supervisão e competências formativas exigidos para os professores supervisores e acompanhantes de estágio, nas normas legais do Ministério da Educação, bem como nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores; analisar quais são as conceções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico das pessoas nele envolvidas nas Escolas de Magistério em Malanje; analisar quais são as conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

2) Explicação do Estudo: Após a análise dos normativos para a supervisão de estágios na formação inicial de professores em Angola, serão entrevistados Dirigentes do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação em Malanje, Professores Coordenadores de Estágios Pedagógicos das escolas de Magistério em Malanje, Professores Acompanhantes de estágio e Professores Tutores e será aplicado um inquérito por questionário a Estagiários das escolas de Magistério em Malanje. Posteriormente, será analisada a evolução das conceções de professores acompanhantes das Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada, que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

3) Recolha de dados: A recolha de dados será feita em um só momento, por intermédio de entrevista semiestruturada, em local e data a combinar antecipadamente e registado em áudio.

4) Pagamento: Não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a sua participação nesta investigação, assim como não receberá nenhuma recompensa monetária pela participação.

5) Confidencialidade e anonimato: Todos os dados e informações recolhidas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas o investigador terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

6) Envolvimento na investigação: tem liberdade de se recusar a participar e de se recusar a continuar em qualquer fase da investigação, sem qualquer prejuízo direto ou indireto.

7) Benefícios: Ao participar desta investigação consente que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, melhorar as práticas dos professores acompanhantes de estágios e a qualidade de ensino e aprendizagem dos futuros professores, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Tem ainda a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da investigação sem penalizações.

Muito obrigado pela sua participação e disponibilidade.

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Identificação do investigador: Fernando Rogério Manuel Ngio; Contatos: Telemóvel: +244924584778
E-mail: manuelrogerio453@gmail.com

Assinatura do investigador: Data: / /

-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 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 5. Declaração de consentimento informado: Estudantes estagiários das escolas de Magistério de Malanje

Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a Declaração de Helsínquia³ e a Convenção de Oviedo⁴

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.

As informações apresentadas neste documento, fornecida por Fernando Rogério Manuel Ngjo, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação de uma investigação, autorizando a sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que será submetida(o), no âmbito da investigação sobre, "Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério, em Angola".

1) Enquadramento e objetivo da investigação: 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, tem como objetivos: conhecer os modelos de supervisão e competências formativas exigidos para os professores supervisores e acompanhantes de estágio, nas normas legais do Ministério da Educação, bem como nos Gabinetes provinciais de educação e nas escolas de formação de professores; analisar quais são as conceções e perceções sobre as práticas no estágio pedagógico das pessoas nele envolvidas nas Escolas de Magistério em Malanje; analisar quais são as conceções de professores acompanhantes de Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

2) Explicação do Estudo: Após a análise dos normativos para a supervisão de estágios na formação inicial de professores em Angola, serão entrevistados Dirigentes do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial de Educação em Malanje, Professores Coordenadores de Estágios Pedagógicos das escolas de Magistério em Malanje, Professores Acompanhantes de estágio e Professores Tutores e será aplicado um inquérito por questionário a Estagiários das escolas de Magistério em Malanje. Posteriormente, será analisada a evolução das conceções de professores acompanhantes das Escolas do Magistério sobre o modelo de estágio no futuro e as suas formas de operacionalização, após uma Ação de Formação em supervisão pedagógica contextualizada, que visa cocriar um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico.

3) Recolha de dados: A recolha de dados será feita em um só momento, por intermédio de inquérito por questionário, constituída por perguntas abertas e fechadas, sendo que, algumas com escalas do tipo Likert. Será impresso, entregue e recolhido nas respetivas instituições em data a combinar.

4) Pagamento: Não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a sua participação nesta investigação, assim como não receberá nenhuma recompensa monetária pela participação.

5) Confidencialidade e anonimato: Todos os dados e informações recolhidas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas o investigador terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

6) Envolvimento na investigação: tem liberdade de se recusar a participar e de se recusar a continuar em qualquer fase da investigação, sem qualquer prejuízo direto ou indireto.

7) Benefícios: Ao participar desta investigação consente que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, melhorar as práticas dos professores acompanhantes de estágios e a qualidade de ensino e aprendizagem dos futuros professores, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Tem ainda a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da investigação sem penalizações.

Muito obrigado pela sua participação e disponibilidade.

³ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

⁴ <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

Identificação do investigador: Fernando Rogério Manuel Ngio; Contatos: Telemóvel: +244924584778
E-mail: manuelrogerio453@gmail.com

Assinatura do investigador: Data: / /

-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 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 6. Grelha de análise documental

Categorias	Subcategorias	Evidências	Documentos oficiais
i) Estrutura curricular da formação inicial de professores	Ensino Secundário Pedagógico		
	Duração		
	Ciclos de formação		
ii) Caraterísticas do processo de supervisão pedagógica em contexto escolar na formação inicial	Supervisão pedagógica 1. Princípios norteadores		
	2. Objetivos		
	3. Tipo de Supervisores		
	4. Papel do supervisor		
iii) Caraterísticas do processo de desenvolvimento profissional contínuo dos supervisores	1. Formação		
	2. Supervisão entre pares		
	3. Comunidades de prática		
	4. Investigação-ação		

Anexo 7. Ficha orientadora para promover a mudança na observação de aulas do estagiário

(Instrumento distribuído aos professores coordenadores e acompanhantes das escolas de Magistério em uma das sessões de formação para reflexão)

Objetivos: Envolver os professores coordenadores e acompanhantes na reflexão conjunta sobre a observação de aulas no estágio na formação inicial de professores, com a finalidade de construir um referencial comum para as práticas supervisivas nas referidas instituições.

Dimensões da supervisão: Seleção; distribuição; observação, acompanhamento; estratégias e avaliação

1. Seleção de professores

Tabela 1.1.

Forma de seleção atuais	Critérios	Constrangimentos

Tabela 1.2.

Propostas de mudança	Possíveis constrangimentos	Estratégias viáveis para resolução

2. Distribuição de professores

Tabela 2.1

Critérios de distribuição atuais	Constrangimentos

Tabela 2.2

Propostas de mudança	Possíveis constrangimentos	Estratégias viáveis para resolução

3. Observação de aulas

Tabela 3.1

Tipos de observação	Constrangimentos

--	--

Tabela 3.2

Propostas de mudança	Possíveis constrangimentos	Estratégias viáveis para resolução

4. Acompanhamento do estagiário

Tabela 4.1

Formas atuais de acompanhamento	Constrangimentos

Tabela 4.2

Propostas de mudança	Constrangimentos	Estratégias viáveis para resolução

5. Estratégias / instrumentos de observação

Tabela 5.1

Estratégias / instrumentos de observação	Constrangimentos

Tabela 5.2

Propostas de mudança	Constrangimentos	Estratégias viáveis para resolução

Anexo 8. Guião de entrevista

*Representante do departamento de inspeção e supervisão de Malanje, Angola

**Coordenadores de práticas pedagógicas e estágio das escolas de Magistério de Malanje, Angola

***Professores acompanhantes e Professores Tutores de estágio pedagógico supervisionado das escolas de Magistério de Malanje, Angola

Introdução

Esta entrevista destina-se a obter dados vinculados à investigação, “Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério, em Malanje, Angola”, para elaborar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Agradecemos desde já, e solicitamos a sua colaboração na resposta às questões que lhe serão colocadas. As suas respostas serão confidenciais e anónimas e tratadas apenas de forma qualitativa e, não existem respostas certas ou erradas. Deseja-se apenas uma opinião sincera da sua parte.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A. Caracterização pessoal, académica e profissional

1. Em que grupo de idades se encontra: menos de 30 anos, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, mais de 50?
2. (Registar o sexo)
3. Como foi a sua formação académica? (Curso, área de formação)
 - 3.1. Tem alguma formação específica/continua que lhe habilita a exercer o cargo de chefe do Departamento de Inspeção e Supervisão do Gabinete Provincial da Educação?
4. Descreva-me, por favor, como foi o seu percurso profissional (cargos anteriores, etc.*/ Ano de escolaridade em que já lecionou, Disciplinas lecionadas, cargos, etc.**/***)?
5. Qual é a sua experiência como chefe do Departamento de Inspeção e Supervisão do GPE? (Coordenou e/ou chefiou outras áreas dentro do GPE ou em outras instituições escolares de formação média ou superior? Há quantos anos é chefe do Departamento de Inspeção e Supervisão?*
5. Qual é a sua experiência como coordenador(a)/ Professor Acompanhante de estágios pedagógicos? (Coordenou e/ou acompanhou estágios em outras escolas de formação média ou superior? Em que tipo de escolas? Há quantos anos é coordenador de estágio?**)/***)

B. Perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje

1. Enquanto chefe do Departamento de Inspeção e Supervisão do GPE, qual é a sua perceção sobre o estágio realizado nas escolas de Magistério de Malanje?*
1. Enquanto professor coordenador/ Professor Acompanhante/ Professor Tutor de estágios pedagógicos, qual é a sua perceção sobre o estágio?**)/***)
 - 1.1. Tem conhecimento das funções que lhe compete enquanto professor acompanhante/Professor Tutor?***
 - 1.2. Como tem sido a colaboração com o professor tutor/ professor tutor na escola de aplicação?***
2. O Departamento que dirige enquanto entidade competente, tem algum dossier (Guia prático para Ação de Estágio) que define e orienta as escolas de Magistério sobre o perfil e as competências que deve ter um professor acompanhante/supervisor de estágio?*
2. A coordenação (escola) tem algum dossier (Guia de Ação para Estágio Pedagógico) que orienta e define o perfil e as competências de um(a) professor(a) acompanhante/supervisor(a) de estágio?**)***
2. A atividade que exerce, rege-se por algum dossier (Guia de Ação para Estágio Pedagógico) que tenha conhecimento?***
 - 2.1. (Se tem) Como é esse Guia?
 - 2.2. (Se não tem) Deveria ter? Porquê?
3. Tem alguma noção sobre a forma como que tem sido feita a seleção de professores para o acompanhamento de estágio nas escolas de Magistério de Malanje?
 - 3.1. (Se sim) Que critérios têm sido usado? Acha ser o mais correto? Como deveria ser feita essa seleção?

4. Que competências formativas o Departamento de Inspeção e Supervisão orienta e exige às escolas na seleção/indicação de professores para o acompanhamento de estágio? (Isto é, o que deve saber? E saber fazer? Como é que deve ser ao interagir com os estagiários?)

5. Para si, em que medida o supervisor pedagógico é importante para a formação de professores?

C. Perceções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico nas escolas de Magistério de Malanje

1. Como têm sido desenvolvidas as atividades de supervisão pedagógica nas escolas de Magistério de Malanje? (Durante as atividades, que tipo de registos têm sido feitos? Após a realização das atividades, costumam discutir com os professores alguns aspetos observados?). *

1. Como têm sido desenvolvidas as atividades de supervisão de estágios pedagógicos nas escolas de aplicação? (Que tarefas tem desenvolvido com os estagiários além da observação de aulas? Durante as aulas observadas, que tipo de registos faz? Após a observação de aulas, costuma discuti-las com os estagiários?) **/***

2. Em que medida os professores acompanhantes de estágio das escolas de Magistério de Malanje respondem positivamente as necessidades da formação prática do futuro professor?

3. O Departamento que dirige* / A coordenação do estágio ou a escola**/*** tem realizado ações de formação para supervisores escolares das escolas de Magistério que atuam diretamente no acompanhamento e supervisão das atividades de estágio pedagógico?

3.1. Se sim, como são essas ações de formação? (área temática, duração, metodologias, etc.).

4. Que fatores têm facilitado o processo de supervisão de estágio pedagógico nas escolas de Magistério de Malanje?

5. Quais são os principais desafios que o Departamento* / a coordenação e os professores**/tem enfrentado*** têm enfrentado no processo de formação de professores para trabalharem como supervisores nas escolas de Magistério?

6. Qual é a importância das práticas pedagógicas e do estágio na formação do futuro professor?

D. Aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico na generalidade das escolas de Magistério em Malanje

1. Que aspetos deviam ser melhorados em termos da supervisão de estágio a nível da formação de professor(a) nas escolas de Magistério de Malanje?

2. Que aspetos devem ser melhorados no âmbito do acompanhamento e supervisão de estágios nas escolas de Magistério de Malanje?

E. Informações complementares

1. Gostava de comentar ou mencionar outro aspeto, que considere relevante, e que não tenham sido mencionados ao longo da entrevista?

Anexo 9. Questionário aplicado aos estagiários

Caro(a) estudante,

O questionário que se apresenta, destina-se a obter dados vinculados à investigação, “Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério, em Malanje, Angola”, para elaborar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. O objetivo deste questionário é compreender como acontece o processo de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores. O seu preenchimento demorará entre 20 a 30 minutos.

Desde já, agradecemos e solicitamos a sua colaboração na resposta às questões que lhe serão colocadas. As suas respostas serão **anónimas e confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas.** Só as respostas sinceras interessam para este estudo. **É muito importante que responda o mais detalhadamente possível a todas as questões.**

Agradecemos muito a sua colaboração neste estudo!

Fernando Ngio (Telemóvel: +244924584778/E-mail: manuelfernando453@gmail.com)

A. Dados Pessoais

1. Qual é o seu sexo de nascimento? (marque uma opção)
☐ Homem ☐ Mulher
2. Qual é a sua Idade? (marque uma opção)
☐ 18 a 20 anos ☐ 21 a 23 anos ☐ 24 a 26 anos ☐ 27 a 29 anos ☐ Mais de 29 anos
3. Qual é a instituição onde estuda?
☐ Magistério A
☐ Magistério B
☐ Magistério C
4. É a primeira vez que faz estágio na 13.^a classe? (marque uma opção)
☐ Não ☐ Sim
5. Lecionou em aulas simuladas antes do estágio atual como parte da sua formação? (marque uma opção)
☐ Não (passe para a questão 6) ☐ Sim
- 5.1. Quantas aulas simuladas lecionou antes do estágio como parte da sua formação?
☐ 1 aulas ☐ 2 aulas ☐ 3 aulas ☐ Mais de 3 aulas
- 5.2. Como foi preparada essa aula?
☐ Individualmente ☐ Em grupo
6. Lecionou antes do estágio em alguma escola em regime de colaboração? (marque uma opção)
☐ Não (passe para a seção B) ☐ Sim
- 6.1. Quanto tempo lecionou antes do estágio? (marque uma opção)
☐ 1 - 6 meses ☐ 7 - 12 meses ☐ Mais de 12 meses

B. Perceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos/práticas de supervisão

1. Qual foi o total de aulas que lecionou no seu estágio? (marque uma opção)
☐ Nenhuma aula ☐ 1 - 5 aulas ☐ 6- 10 aulas
☐ 11 - 15 aulas ☐ 16 - 20 aulas ☐ Mais de 20 aulas
2. Pense agora no número total de aulas assistidas no seu estágio.
 - 2.1. Qual foi o total de aulas assistidas no estágio pelo **professor acompanhante**? (marque uma opção)
☐ Nenhuma aula ☐ 1 - 5 aulas ☐ 6- 10 aulas
☐ 11 - 15 aulas ☐ 16 - 20 aulas ☐ Mais de 20 aulas
 - 2.2. Qual foi o total de aulas assistidas no estágio pelo **professor tutor**? (marque uma opção)

- ☐ Nenhuma aula ☐ 1 - 5 aulas ☐ 6- 10 aulas
☐ 11 - 15 aulas ☐ 16 - 20 aulas ☐ Mais de 20 aulas

3. O professor acompanhante reúne consigo antes de lecionar as aulas? (marque uma opção)

- ☐ Não (passe para a questão 4) ☐ Sim. **Aproximadamente, quantas vezes?** _____

3.1. O que fazem nessa ou nessas reuniões?

4. O professor tutor reúne consigo antes de lecionar as aulas? (marque uma opção)

- ☐ Não (passe para a questão 5) ☐ Sim. **Aproximadamente, quantas vezes?** _____

4.1. O que fazem nessa ou nessas reuniões?

5. Além de lecionar aulas, em que outras atividades tem participado na escola de aplicação (Ex. Atividades das ZIPs, Reuniões com pais e encarregados de educação, etc.)?

6. Pense agora sobre o que acontece enquanto está a lecionar no estágio.

6.1. O que costuma fazer o seu **colega estagiário** de turma?

6.2. O que costuma fazer o **professor tutor**?

6.3. O que costuma fazer o **professor acompanhante**?

6.4. Costumam ser utilizados métodos ou técnicas para recolher de dados nas aulas assistidas (Ex. Grelhas de observação, fichas, etc.)?

- ☐ Não (passe para a questão 7)
☐ Sim. **Quais?** _____

7. Com que frequência recebe a visita do professor acompanhante?

- ☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Ocasionalmente ☐ Frequentemente ☐ Sempre

8. Recorde agora o que acontece após a observação de aulas.

8.1. Com que frequência o(a) **professor(a) acompanhante** se tem encontrado consigo para discutir as aulas observadas?

- ☐ Nunca ☐ Uma vez por ano ☐ Duas vezes por ano ☐ Uma vez por mês
☐ Duas vezes por mês ☐ Uma vez por semana ☐ Duas vezes por semana
☐ Outra. Qual? _____

8.1.1. O que fazem nessa ou nessas reuniões?

8.2. Com que frequência o(a) **professor(a) tutor(a)** se tem encontrado consigo para discutir as aulas observadas?

- ☐ Nunca ☐ Uma vez por ano ☐ Duas vezes por ano ☐ Uma vez por mês
☐ Duas vezes por mês ☐ Uma vez por semana ☐ Duas vezes por semana
☐ Outra. Qual? _____

8.2.1. O que fazem nessa ou nessas reuniões?

C. Percepções sobre as principais dificuldades e os fatores facilitadores do processo de supervisão do estágio pedagógico

1. Em que medida os professores acompanhantes respondem positivamente as necessidades da sua formação prática?

- ☐ Ótima ☐ Boa ☐ Indiferente ☐ Regular ☐ Péssima

2. Quais são as principais dificuldades e desafios que tem enfrentado no estágio?

3. Qual é a importância do estágio na sua formação como futuro(a) professor(a)?

- ☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Indiferente ☐ Pouco importante ☐ Não é importante

D. Concepções sobre os aspetos a alterar no futuro para melhorar o estágio pedagógico nas escolas de aplicação

1. Considera que a Indicação de professores para o acompanhamento de estágio deveria ser feita com base na sua formação?

- ☐ Não ☐ Sim

1.1. **Por quê?**

2. Deveria existir um Guia de Ação para o Estágio Pedagógico que orientasse todo o processo de estágio nas escolas de aplicação?

- ☐ Não (Passe para a seção D) ☐ Sim

2.1. O que deveria ter esse Guia de Ação para o Estágio Pedagógico?

E. Informações complementares

1. Gostava de referir ou mencionar outro aspeto, que considere relevante, e que não tenham sido mencionados neste questionário?

Muito obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração!

Anexo 10. Guião de entrevista para o grupo focal

Coordenadores e professores acompanhantes após a ação de formação em supervisão pedagógica

Introdução

Esta entrevista destina-se a obter dados para a validação da proposta do guia orientador de estágio após uma Ação de Formação em Supervisão Pedagógica, vinculados à investigação, “**Potencialidades da Formação para a Cocriação de um Guia de Ação para Estágio Pedagógico: um estudo com professores acompanhantes de escolas de Magistério, em Malanje, Angola**”, para elaborar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Supervisão Pedagógica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, Desde já, agradecemos e solicitamos a vossa colaboração na resposta às questões que serão colocadas. As vossas respostas serão confidenciais e tratadas apenas de forma qualitativa e, não existem respostas certas ou erradas. Privilegiar-se-á a opinião coletiva e não individual. Deseja-se apenas respostas sinceras da vossa parte.

Muito obrigado pela sua colaboração.

A.Caraterização pessoal do professor(a) coordenador e acompanhante

1. Em que grupo de idades se encontra: menos de 30 anos, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, mais de 50?
2. (Registar o sexo)
3. Qual foi a sua área de formação académica (Curso)?
 - 3.1. Tem alguma formação específica/continua que lhe habilita a exercer a atividade de professor(a) coordenador/acompanhante?

B.Conceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje no futuro

1. Enquanto professor(a) coordenador/acompanhante de estágios pedagógicos, como deverá ser o funcionamento do estágio no futuro em função do que discutimos nesta formação?
2. Quais deverão ser as funções do professor(a) coordenador? E do acompanhante?
3. Gostava de saber a vossa opinião sobre o Guia de Ação para Estágio Pedagógico que construímos em conjunto.

O guião encontra-se dividido em dez partes: 1. Natureza e âmbito geral de aplicação; 2.Preparação e organização do estágio profissional supervisionado; 3.Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva no estágio pedagógico; 4.Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante, tutor e responsabilidade do estagiário; 5.Tempo de permanência no estágio e lecionação na escola de aplicação; 6.Observação nas escolas de aplicação; 7.Coordenação de estágio; 8.Dimensões específicas a alcançar com o estágio; 9.Responsabilidades dos intervenientes no processo supervisivo e 10. Estratégias/Instrumentos.

2.1. Qual é a vossa opinião sobre essa estrutura?

2.2. No tempo de permanência dos estagiários nas escolas de aplicação, com base na análise do calendário letivo dos últimos cinco anos, sugerimos 15 horas de lecionação semanal, aproximadamente 5 horas diárias, 3 vezes por semana, para o Ensino Primário no 1º e 2º trimestre.

2.2.1. Este número de horas é adequado para a formação de estagiários? Por quê?

2.2.2. Para os colegas que são professores acompanhantes do I ciclo do Ensino Secundário, quais são os números de hora de lecionação que deverá existir? Por quê?

2.2.3. É realista aplicarmos este guia com o processo de supervisão que defendemos na formação, com estas horas de lecionação? Por quê?

2.2.4. Tendo em atenção o vosso trabalho total, o que temos de alterar para conseguirem fazer o acompanhamento de supervisão previsto neste guia?

2.3. Relativamente ao número de estudantes que acompanham no estágio, consideram que é possível observar no mínimo três aulas por estagiário durante o ano?

2.3.1. Em que fase ou fases do estágio é que deveriam ser feitas essas observações? Por quê?

2.4. Para fazermos o ciclo de supervisão quando não vão observar nas escolas, como poderíamos utilizar os diários de observação para promover a reflexão nas sessões de pós-observação?

2.5. Como deveriam ser organizados os seminários de estágio de supervisão do professor acompanhante com o grupo de estagiários para refletirem sobre as aulas não observadas? (quantas horas por semana? Como seriam organizados os alunos, quando é que deveria receber os diários de aula? Semanais/quinzenais)

2.6. Quanto aos instrumentos de observação (grelhas e fichas) que decidimos colocar no guião, consideram que ajudarão a melhorar os vossos processos de supervisão de estágio? Por quê?

3. Após esta ação de formação, que áreas gostariam de trabalhar na formação contínua no futuro para melhorar os processos de supervisão de estágio?

3.1. Há algum aspeto não referido na entrevista que consideram importante acrescentar para o meu trabalho?

Anexo 11. Exemplos de categorização das respostas das entrevistas

Departamento de Inspeção e Supervisão, professores Acompanhantes e tutores

Tabela 1. *Perceção do departamento de inspeção e supervisão, coordenadores de estágio, professores acompanhantes e professores tutores sobre o estágio (Pergunta B1)*

Categorias	Citações
1. Existe a integração da teoria com prática	- (...) momento de permite o aperfeiçoamento das aprendizagens teóricas por intermédio da prática. É tornar o individuo capaz de saber fazer as coisas (C1) - (...)É associar a teoria com a prática (...) (C2) - O estágio é uma componente importante e garante dignidade e experiência profissional ao futuro professor (...) (C3) - O estágio representa uma enorme vantagem por constituir o momento em que os conhecimentos teóricos são postos em prática e, é por intermédio da prática que aproveitam para solidificar os métodos de ensino (PA2) - É a consolidação da teoria com a prática (PA3) (...) É no estágio onde o estudante futuro professor interliga a componente teórica com a prática (PA5) (...) É ensinar um aluno a ser professor na prática (PA7) - Estágio constitui como uma parte prática que ajuda o desenvolvimento do professor (...) (PA11) - Perceciono o estágio como um momento de aprendizagem que transcende a dimensão da teoria à prática (PA13) - Estágio é o período de adaptação de aulas práticas (...) (PT2) - Perceciono o estágio como uma tarefa curricular, que ajuda o estudante a interligar a teoria com a prática (...) (PT3) - O estágio é a continuidade da formação teórica. É por intermédio do estágio que permite aprimorar os conhecimentos aprendidos anteriormente (PT6) - Entende o estágio como uma preparação para poderem ministrar as aulas, onde são vinculados a teoria à prática (PT7) - Estágio é muito importante, pois não se vai a prática se passar numa teoria e tudo requer uma prática. Estágio é uma preparação para o que vier (PT9) - É a colocar em prática aquilo que se aprendeu teoricamente ao longo da formação para colocá-lo em prática (PT11) - (...)o estudante vem da escola de formação para praticar o que vai exercer no futuro. Ou seja, é a aplicação prática dos conhecimentos teóricos (PT12) - É o momento que permite ao estagiário em ganhar habilitações práticas para o exercício do trabalho docente (PT14)
2. Estágio promove o desenvolvimento das competências profissionais	- O estágio é uma atividade que de certa forma potencializa os novos professores para saberem lidarem melhor no exercício futuro da profissão (PA1) - Perceciono o estágio como uma preparação para que os estudantes futuros professores consigam ministrar aulas (...) (PA4) - Estágio são práticas que o estudante desenvolve de modo a adquirir habilidades e futuramente quando estiver a desempenhar as funções saberá posicionar-se da melhor forma possível (PA6)
3. O estágio promove o conhecimento pedagógico do conteúdo	- (...) ter o contacto inicial e conhecimento das dificuldades que vai encontrar no exercício da atividade docente (PA4)

	- É o conjunto de ferramentas embutidas no estudante para que futuramente consiga desempenhar a função de professor com excelência (...) (PA5) - Perceciono o estágio como uma formação de aperfeiçoamento e que possibilidade ao formando dar o melhor de si para que se enquadre nas exigências da atividade que vai exercer (PA9) - É uma preparação para que o futuro profissional (...) (PA10) - Estágio é um processo preparatório dos estudantes para poderem ter domínio sobre aquilo que vai ser no seu campo de atuação (...) (PA12) (...) prepará-lo para o exercício futuro da atividade docente e da vida profissional (PT3) - Perceciono o estágio como um momento bom de capacitação do futuro professor (...) (PT4) - É a preparação do futuro professor para o amadurecimento do exercício da atividade docente (...) (PT5) - O estágio é um momento em que o futuro professor é testado para se perceber em que ponto é que o mesmo se encontra apto para enfrentar os grandes desafios da atividade docente (PT8) - O estágio é a preparação de um aluno para um formador (PT10) - O estágio é uma forma de dinamizar o processo de formação no ramo da educação. É uma forma dos estagiários buscarem mais conhecimentos no processo de aprendizagem dos mesmos (PT13) - É uma forma de preparação para os futuros professores (PT15)
4.O PA não supervisiona por não ter transporte para as escolas de aplicação	- (...) em muitas circunstâncias não têm condições para poderem fazer da melhor forma o acompanhamento (...) (DPIS)
5.O elevado número de estagiários diminui a qualidade da supervisão	- O elevado número de estudantes estagiários que muitas vezes acaba por subcarregar o professor acompanhante (DPIS)
6.O PA deveria ser da mesma área de especialidade dos estagiários	- (...) um único PA e com domínio apenas em uma área de formação, o que dificulta o acompanhamento efetivo do processo de estágio (...) (C2)
7.O estágio não é levado a sério	- Para mim, o estágio no nosso contexto ainda não é algo sério. Nota-se de alguma forma algum imprevisto (...) (PA1) - (...)para mim, o estágio deve ser uma atividade consciente onde o professor acompanhante deve mostrar ao estudante que o mesmo deve ganhar habilidades pedagógicas (...) (PA8)
8.Os PT usam os estagiários como professores substitutos	- (...) há uma tendência de os professores tutores entenderem que os estagiários são professores substitutos, deixando-os sozinhos (PA6)
9.Outra	- O excesso número de estagiários por turma e de várias escolas (...) (PA7) - O estágio tem sido bom, entretanto, seria bom que os professores acompanhantes se fizessem presentes ativamente (PT1)

Tabela 2. Funções do professor acompanhante/tutor (pergunta B1.1)

Categorias	Citações
1.Dar o apoio necessário aos estagiários	(...) dar apoio necessários aos estagiários no sentido de melhorarem as suas práticas (PA1) - Sim, tenho. Orientar, supervisionar e ajudar os estagiários em tudo que for necessário durante o processo de estágio (PA2) - Orientar os estudantes; controlar o estágio e a aprendizagem dos estagiários (...) (PA3) - Acompanhar os estagiários; corrigir alguns aspetos negativos em torno do processo, ajudar, corrigir, etc. (PA4) - Estar presente na escola de aplicação todos os dias (...) (PA5) - Sim, tenho. Acompanhar o estudante para verificar se estão a ter o domínio em sala de aula (PA6)

	- (...)coordena os estágios, dialogar com os estudantes, saber das dificuldades que os estudante têm enquanto futuros professores e criar estratégias docentes para o acompanhamento (...) (PA8) - Supervisionar, ajudar (PA9) - ensinar, orientar, ajudar, fazer com que o estagiário compreenda (PA10) - (...) supervisionar as aulas, orientar, ajudar sugerir e corrigir alguns erros (...) (PA11) - Orientar; ajudar nas dificuldades (...) (PA12) - (...)participar nas tarefas; orientar; avaliar (PA13) - (...) orientar o estudante a posicionar-se na vida profissional para que consiga enquadrar-se na atividade docente futuramente (PT3) - Acompanhar o professor estagiário, supervisionar as aulas, corrigir alguns erros que o estagiário apresenta (PT4) - (...) orientar, guiar, ajudar, supervisionar as aulas do estagiário (PT5) - Orientar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelo estagiário, conhecer os princípios de uma aula (PT6) - Orientar, supervisionar e ajudar os estagiários (PT7) - Orientar, e corrigir. Acima de tudo é mais orientar. Está numa fase de transição da sua aprendizagem da teoria para a prática (PT8) - Acompanhar; fazer correções e também aprender com eles (PT10) - orientar, ajudar o estagiário durante o processo de estágio (PT12) - Acompanhar os estagiários e ajudá-los a caminhar assertivamente no processo de formação dos mesmos (PT13) - Sim, tenho. Acompanhar os estagiários; corrigi-los de modo a não cometerem os mesmos erros no futuro; ter a responsabilidade de acompanhá-los ativamente (PT15)
2.Ensinar a planificar a aula	- Planificar as atividades (...) (PA11) - (...) na elaboração dos planos de aula, orientar a dosificação (PT1)
3. Colaboração entre o PA, PT e a direção da escola	- (...) ter boas relações com os professores tutores e a direção da escola (PA5)
4.Motivar e encorajar	- (...) tenho desempenhado várias funções, como de psicóloga, de socióloga, de mãe, etc.(PT2)
5.Outra	- Desconhece pelo facto de não ter uma formação específica (PA7) - (...) partilha de conhecimentos e experiências (PA12) - Não de forma total (PT9) - Desconheço as minhas funções (PT10) - Pouco... corrigir; orientar (PT14)

Tabela 3. Colaboração com o professor acompanhante/tutor (Pergunta B1.2.)

Categorias	Citações
1.Colaborar com o PA e PT	- A colaboração tem sido excelente, quer seja em termos de relações humanas, quer seja em termos de comunicação, assim como pela participação (PA1) - A relação é boa de professora para professora e de forma conjunta têm ajudado o estagiário a vencer todas as dificuldades (PA2) - A colaboração tem sido boa na medida em que o professor estagiário tem de fazer os possíveis no sentido de estabelecer uma relação de amizade com o professor, de modo a facilitar o trabalho (PA3) - A colaboração tem sido boa e temos trabalhado de forma conjunta para o bem da formação dos estagiários (PA4) - a colaboração tem sido boa (PA5) - A colaboração tem sido boa (PA6) - A relação é boa (...) (PA7) - tem sido boa, pois têm ajudado os estagiários em muitos aspetos (PA8) - A colaboração tem sido boa (PA9)

	a colaboração tem sido positiva (PA10) - Tem sido boa apesar das dificuldades em relação a alguns professores também acompanhantes (PA11) a colaboração tem sido muito boa (PA12) a colaboração tem sido muito boa (PA13) - A colaboração tem sido boa e saudável (PT1) - A relação não tem sido boa porque os professores acompanhantes dificilmente se fazem presentes para supervisionar e orientar os estágios dos alunos (PT2) - A colaboração tem sido boa e temos trabalhado de forma colaborativa (PT3) - A colaboração tem sido boa e tem permitido a partilhar das dificuldades de cada estagiários apresenta (...) (PT4) - Tem sido boa e recíproca. Ou seja, temos tido uma boa colaboração (PT5) - Tem sido boa, há uma interação positiva (PT7) - A colaboração é boa e a professora tem estado presente algumas vezes (PT8) - A colaboração tem sido boa, principalmente na relação interpessoal e de forma conjunta tem sido um momento de novas aprendizagens (PT9) - A colaboração tem sido boa (PT11) - A colaboração tem sido boa (PT12)
2. Nunca houve colaboração entre o PA e o PT	- Nunca teve a colaboração do professor acompanhante. Sinto-me abandonada (...) (PT6) - Nunca teve contato com a professora acompanhante (PT9) - Não é boa porque não conheço os verdadeiros professores acompanhantes dos estagiários (PT14) - Praticamente não existe na minha sala professor acompanhante (PT15)
3. Não Há acompanhamento regular do PA e PT	- (...) às vezes os próprios estagiários reclamam sobre as ausências constantes dos mesmos. Aparecem apenas no momento da avaliação e muitas vezes avaliam o estagiário sem a presença da professora tutora (PT6) - Não temos tido muito contato, porque o mesmo não se faz presente com regularidade (PT13)

Tabela 4. *Por que razão deveria existir um Guia de Ação para Estágio Pedagógico (Pergunta B2.2)*

Categorias	citações
1. Porque não existe um guia de estágio formal	- (...) temos nos baseado em alguns decretos vindos do Ministério da Educação (...) (C1)
2. Na ausência do guia de estágio a seleção do PA é feita com base na sua experiência profissional	- (...) a seleção é feita em observância a especialidade do professor (...) (C1)
3. Para orientar o PA e o PT na supervisão pedagógica do estágio	Sim. Acho que deveríamos ter nos nosso arquivos para conhecer como é que as coisas se processam (...) (DPIS) - (...) entendo ser necessário que se tenha um guião, pois desta feita tornar-se-á mais facilitado o exercício de acompanhamento e supervisão de estágios (C1) - Sim, deveria ter. Porque ajudaria os professores a atuarem com eficiência (...) (C3) - Deveria ter porque o guia ajudaria a conduzir a atividade do professor acompanhante de forma mais séria (...) (PA1) - (...) Deveria ter porque serviria do ponto de partida para o exercício eficaz das práticas de supervisão de estágios (PA2) - deveria ter, porque é necessário para podermos seguir melhor as orientações da atividade de estágio (PA6) - Sim, deveria ter de modo a orientar a ação do professor acompanhante de modo a saber e conhecer como deverá articular a sua ação na orientação do estagiário (PA7) - Sim, deveria ter. porque facilitaria o processo de acompanhamento e supervisão de estágio (PA8)

	- Deveria ter, porque não temos formação o que dificulta a nossa atividade. Com este guião acredita-se que seria muito mais fácil o exercício do trabalho de acompanhamento (PA9) - Sim, deveria porque para uma melhor orientação dos envolvidos (PA10) - Deveria ter, porque ajudaria o professor a desenvolver as suas atividades de forma eficaz (PA11) - Sim, deveria ter porque deste modo possibilitaria os professores a terem conhecimentos sobre o que devem fazer (...) (PA12) - Sim, deveria ter porque conheceríamos todas as orientações que devem ser seguidas no acompanhamento das atividades de estágio (PA13) - Não tem (...) Sim deveria ter um guião, porque tenho um guião de estágio facilitaria o nosso trabalho (PT1) - Não tem e acho que deveria ter, porque é importante. Pois, além do registo que é feito, futuramente pode ser útil por intermédio dos registos que vai ser feito (PT2) - Não tem. Deveria ter porque possibilitaria a orientar da melhor forma possível a atividade do estudante estagiário (PT3) - Não tem. Deveria ter porque neste mesmo guia espelharia todos os pressupostos de como deveria ser conduzida a nossa atividade e que se tornaria uma mais-valia para o professor tutor e da atividade de tutoria em si (PT4) - Não. Porque ajudar a conhecer as verdadeiras funções e obrigações do envolvidos. Às vezes por desconhecimento fizemos um trabalho duplo (PT5) - Acho que deveria ter porque ajudaria no desenvolvimento da referida atividade (PT6) - Sim, deveria ter porque é importante e o mesmo possibilitaria os professores a dominarem melhor a prática que exercem (PT7) - Sim, deveria ter porque me permitiria assegurar-me da melhor forma nas orientações que passo ao estagiário e a verificar se os reais objetivos do estágio está a ser cumpridos (PT8) - Sim, deveria ter porque dessa forma ajudaria a melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estagiários porque na educação não se deve improvisar (PT9) - Sim, deveria ter porque trabalho com crianças e no momento que recebeu o estagiário, o mesmo também passa a ser meu aluno. Por isso, seria necessário que tivesse para melhor orientar a atividade do estagiário (PT10) - Sim, deveria ter porque acho que estamos a acompanhar empiricamente, pois o mesmo nos possibilitaria desempenhar da melhor forma o trabalho de tutoria. E que tivéssemos uma formação que nos capacitasse para o efeito (PT11) - Sim, deveria ter e modo a facilitar o trabalho desempenho pelos professores envolvidos (PT12) - Sim, deveria ter porque ajudar-nos-ia a seguirmos satisfatoriamente no processo de tutoria de estágio (PT13) - Sim, porque facilitaria a minha orientação no âmbito de tutoria de estágio na sala de aula (PT14) - Sim, deveria ter. porque facilitaria o nosso trabalho e teríamos mais conhecimento sobre o processo (PT15)
4. Para estruturar todo o processo de estágio	- No mesmo são definidos os moldes de atuação de cada um dos integrantes do estágio (PA3) - Não tem. Deveria ter porque por intermédio do mesmo possibilitaria nos enquadrarmos melhor, olhando para aquilo que estivermos a fazer bem ou mal (PA4) - Sim, deveria ter porque nem todos os professores têm formação em educação e este guia, seria uma enorme valência que ajudaria a satisfazer algumas dificuldades formativas destes professores para que pudessem contribuir satisfatoriamente na formação dos estagiários (PA5)
5. Não responde	(C2); (PA3)

Anexo 12. Transcrição das entrevistas de grupo focal

Professores coordenadores e acompanhantes após a ação de formação em supervisão pedagógica

A.Caraterização pessoal do professor(a) coordenador e acompanhante

1. Em que grupo de idades se encontra: menos de 30 anos, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, mais de 50?

- a) A– 35/40
- b) B – 30/35

2. (Registar o sexo)

- a) Masculino
- b) Masculino

3. Qual foi a sua área de formação académica (Curso)?

- a) Pedagogia
- b) Sociologia

3.1. Tem alguma formação específica/contínua que lhe habilita a exercer a atividade de professor(a) coordenador/accompanhante?

- a) Não tem formação
- b) Não tem formação

B.Conceções sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos e as práticas de supervisão nas escolas de Magistério em Malanje no futuro

1. Enquanto professor(a) coordenador/accompanhante de estágios pedagógicos, como deverá ser o funcionamento do estágio no futuro em função do que discutimos nesta formação?

R: Como professor acompanhante, futuramente o estágio deixa de ter um carácter de formalismo e passa a ser mais séria e responsável, no sentido de que, antes da observação, devo obedecer os ciclos da observação (Pré-observação, observação e pós-observação). Devemos planificar com o estagiário antes de estarmos no campo de aplicação (Escola de aplicação), assim como o uso de algumas de estratégias de aprendizagem como é o caso de portfólios reflexivos. O processo de acompanhamento de estágio vai mudar bastante, principalmente para nós que participamos na formação. Aprendemos muita coisa (...). Com isso, vamos trabalhar com mais conhecimento, profissionalismo e responsabilidade, facilitando com que o estagiário consiga tirar o máximo proveito da sua formação prática.

2. Quais deverão ser as funções do professor(a) coordenador? E do acompanhante?

R: Funções do coordenador:

- Manter o contacto com as escolas de aplicação;
- Realizar reuniões regulares com o professores acompanhantes;
- Promover encontros de capacitação dos professores acompanhantes e tutores
- Organizar todo o dossiê do processo de estágio;
- Distribuir tarefas aos intervenientes do processo (Professor acompanhante, professor tutor, estagiário e as subdireções pedagógicas das escolas de aplicação);
- Dar a conhecer os papéis e funções de cada um dos intervenientes;
- Supervisionar o cumprimento das orientações do processo de estágio
- Fazer avaliação sobre o andamento do processo de estágio

Funções do professor acompanhante:

- Comprometer-se no processo de supervisão de estágio;
- Manter uma relação de colaboração e empatia com o professor tutor;
- Cumprir as diferentes etapas do processo de supervisão de estágio;
- Ajudar o estagiário a adquirir habilidades e competências profissionais;
- Sensibilizar o estagiário sobre as tarefas que deverão realizar na escola de aplicação;

- Acompanhar e potencializar o estagiário;

3. Gostava de saber a vossa opinião sobre o Guia de Ação para Estágio Pedagógico que construímos em conjunto.

O guião encontra-se dividido em dez partes: 1. Natureza e âmbito geral de aplicação; 2.Preparação e organização do estágio profissional supervisionado; 3.Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva no estágio pedagógico; 4.Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante, tutor e responsabilidade do estagiário; 5.Tempo de permanência no estágio e lecionação na escola de aplicação; 6.Observação nas escolas de aplicação; 7.Coordenação de estágio; 8.Dimensões específicas a alcançar com o estágio; 9.Responsabilidades dos intervenientes no processo supervisivo e 10. Estratégias/Instrumentos.

3.1. Qual é a vossa opinião sobre essa estrutura?

R: A estrutura é adequada por atenderem as necessidades da atividade que temos desenvolvido. No entanto, devia ser incluída as orientações para as classes anteriores (11ª classe e 12ª classe). A 11ª classe iriam as escolas de aplicação em forma do cumprimento de uma das unidades curriculares (Práticas pedagógicas I) no tema sobre a caracterização do campo de estudo, no sentido de manterem um contacto inicial e conhecerem o funcionamento das escolas de aplicação. Isto é, permaneceriam durante todo o trimestre e assistiriam duas a três aulas ministradas pelo professor tutor ou apenas um mês.

já para a 12ª classe, iriam no segundo trimestre, no qual de forma inicial faria apenas a observação e posteriormente praticam algumas aulas no último trimestre.

Por outra, no âmbito da avaliação, deveria ser incluída as sugestões abordadas durante a sessão sobre as avaliações realizadas durante os trimestres (Ver anexo, diário 9).

Devíamos ainda incluir um normativo sobre o número de faltas que são permitidos por estagiário.

Por outra, devia ser também ser incluída as funções e papéis das subdireções pedagógicas das escolas de escolas de aplicação.

2.2. No tempo de permanência dos estagiários nas escolas de aplicação, com base na análise do calendário lectivo dos últimos cinco anos, sugerimos 15 horas de lecionação semanal, aproximadamente 5 horas diárias, 3 vezes por semana, para o Ensino Primário no 1º e 2º trimestre.

2.2.1. Este número de horas é adequado para a formação de estagiários? Por quê?

R: Sim, é adequado à formação de estagiários porque permite aos mesmos adquirir o saber prático necessário

2.2.2. Para os colegas que são professores acompanhantes do I ciclo do Ensino Secundário, quais são os números de hora de lecionação que deverá existir? Por quê?

R: Tendo em conta o plano curricular no I ciclo, os estudantes têm 4 (180 minutos) tempos lectivos para a disciplina de Língua Portuguesa semanais, que dá um total de 3h semanais.

Quanto a disciplina de Matemática, os estudantes têm 4 (180 minutos) tempos semanais, dando um total de horas semanais equivalentes a 3 horas (17-16 semanas lectivas no I trimestre; 15-13 semanas no II trimestre e 13-12 semanas no III trimestre).

Para a disciplina de EMC, o plano curricular prevê 2 tempos semanais, que dá um total de 1h e 30 minutos semanais. O mesmo acontece com as cadeiras de Biologia, Química, História, Geografia, EVP, Inglês e Física.

Com isso, entendemos que as horas são suficientes para o cumprimento da carga horária lectiva dos alunos no estágio, que daria um total de 51-48 horas, levando em consideração 17 a 16 semanas lectivas no primeiro trimestre, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as outras que daria 22h-21h.

Em relação aos módulos (aceleração escolar), os tempos letivos são os mesmos. O que muda apenas é o número de disciplinas (módulo 1,2 e 3 no Ensino Primário e 4 no I ciclo do Ensino Secundário⁵).

2.2.3. É realista aplicarmos este guia com o processo de supervisão que defendemos na formação, com estas horas de lecionação? Por quê?

R: Sim, é. Porque o mesmo atenderá as necessidades não apenas do trabalho dos PA e PT, mas também possibilitará um melhor desempenho do estagiário.

2.2.4. Tendo em atenção o vosso trabalho total, o que temos de alterar para conseguirem fazer o acompanhamento de supervisão previsto neste guia?

⁵ Módulo 1 (2ª e 3ª classe); Módulo 2 (4ª e 5ª classe); Módulo 3 (5ª ou 6ª classe) e módulo 4 (7ª, 8ª e 9ª classe).

R: primeiro, as escolas de formação deveriam reduzir a carga horária dos professores acompanhantes para 6 tempos lectivos semanais no mínimo. Por outra, o acompanhamento deve ser realizado no período oposto à lecionação e que os referidos tempos lectivos devem ser enquadrados nos dias diferentes em relação ao estágio. Sugerimos ainda a constituição de uma comissão composta por professores que se dedicassem de forma integral ao estágio, estando os mesmos isentos da atividade lectiva. Ou seja, a presença dos mesmos seria justificada em observância o acompanhamento do estágio. Isto é, a sua ausência implicaria uma falta lectiva na escola de formação.

Que houvesse ainda um normativo que orientasse o processo geral de estágio

2.3. Relativamente ao número de estudantes que acompanham no estágio, consideram que é possível observar no mínimo três aulas por estagiário durante o ano?

R: É possível sim, porém, dependendo do número de estagiários que cada professor acompanhante tiver.

2.3.1. Em que fase ou fases do estágio é que deveriam ser feitas essas observações? Por quê?

R: E cada trimestre seria feita uma observação, total três durante o ano. E caso haja possibilidade de mais de três, podem ser articuladas de acordo o trimestre e o número de estagiário por cada PA.

2.4. Para fazermos o ciclo de supervisão quando não vão observar nas escolas, como poderíamos utilizar os diários de observação para promover a reflexão nas sessões de pós-observação?

R: Para o cumprimento deste ciclo de supervisão, seria necessário a realização de seminários de supervisão. No entanto, a realização do mesmo no que concerne as horas que seria dedicada pelo professor acompanhante, estaria dependente do número de estagiários que cada PA teria. Neste caso, sugere-se o seguinte:

Número de alunos estagiários	Horas de trabalho
Para 10 alunos estagiários	1h a 2h
Para 20 alunos estagiários	2h a 4h
Para 40 alunos estagiários	4h a 6h

O cumprimento das horas de trabalho associadas ao número de alunos estagiários, dependeria em grande medida da dinâmica que o PA deveria adotar.

2.5. Como deveriam ser organizados os seminários de estágio de supervisão do professor acompanhante com o grupo de estagiários para refletirem sobre as aulas não observadas? (quantas horas por semana? Como seriam organizados os alunos, quando é que deveria receber os diários de aula? Semanais/quinzenais)

R: Os seminários deveriam ser organizados por pequenos grupos de trabalho dependendo de quantos estagiários o PA tivesse. E os mesmos seriam organizados quinzenalmente entre o PA e os estagiários.

2.4. Quanto aos instrumentos de observação(grelhas e fichas) que decidimos colocar no guião, consideram que ajudarão a melhorar os vossos processos de supervisão de estágio? Por quê?

R: Sim, vão trazer melhorias no processo e, igualmente, vão possibilitar a acompanhar melhor o processo de estágio e o progresso do estagiário.

Por outro lado, os instrumentos e o guia ora propostos, por si só não poderão trazer melhorias ao processo. Será necessário o comprometimento e responsabilidade dos intervenientes.

3. Após esta ação de formação, que áreas gostariam de trabalhar na formação contínua no futuro para melhorar os processos de supervisão de estágio?

R: No futuro gostaríamos de trabalhar a relação interpessoal entre os intervenientes; a planificação didática; Consciencialização do estagiário sobre a importância do estágio; reflexões e contextualização sobre os normativos voltados a supervisão pedagógica.

3.1. Há algum aspecto não referido na entrevista que consideram importante acrescentar para o meu trabalho?

R: Trata-se do posicionamento das direções das escolas quanto ao abandono do estagiário na sala de aula pelo PT.

Anexo 13. Diários de bordo

Ação de Formação em Supervisão Pedagógica para Professores das Escolas de Magistério De Malanje, Angola
(Coordenadores de Práticas Pedagógicas e Estágios e professores Acompanhantes)

Diário de Bordo nº1

O primeiro dia da formação (04.10.2023), foi marcado com um misto de euforia e entusiasmo. A formação teve lugar na sala de reuniões do Magistério A de Malanje, onde trabalho e, igualmente, desempenho a função de subdirector administrativo. Esperava-se para essa formação um total de 18 professores, dos quais, três (3) coordenadores de práticas pedagógicas e estágios dos três Magistérios e 15 professores acompanhantes que estágios que tinham participado na primeira da investigação. Porém, por razões desconhecidas fizeram-se presentes apenas doze (12) participantes dos três Magistérios, incluindo quatro (4) professores que não tinham participado inicialmente na investigação, por terem demonstrado interesse em participar da mesma.

A formação em princípio estava prevista para as 7:30 minutos, mas por razões de atrasos dos participantes começou às 8h. Após estarem presentes um número considerável na sala, deu-se o início da formação às 8h. Comecei por dar as boas-vindas a todos os presentes e, seguidamente, apresentei o programa de formação (Power Point 0). Passado este momento, seguiu-se a apresentação das “Concepções Iniciais sobre Supervisão Pedagógica”, com base na categorização feita de algumas respostas das entrevistas realizadas aos mesmos (Power Point 1). De seguida, fez-se a apresentação do primeiro módulo (Módulo I-Pressupostos, Princípios e Concepções de Supervisão pedagógica), com o tema (1.1. A supervisão como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional-Power Point 2). Atentamente, os participantes prestavam atenção e, igualmente, de forma entusiasmada participavam fazendo comentários, questionamentos e reflexões em torno do tema. Terminado este tema e depois de se terem esclarecido todas as dúvidas, fez-se um intervalo de 15 minutos.

De regresso, fez-se a apresentação das concepções iniciais dos participantes em observância com as respostas dos mesmos sobre o “Papel do coordenador e do Professor Acompanhante” (Power Point 3), de forma a introduzir o tema a seguir (1.2.), que tratava do papel do supervisor e do professor tutor no processo de supervisão (Power Point 4). Com o término deste tema, realizou-se uma atividade em forma de dinâmica, baseada nas metodologias ativas de ensino (Ver Atividade n.º 1 - Fishbowl: Processos de supervisão pedagógica promotores de desenvolvimento pessoal e profissional), com objetivo de:

- a) Discutir as percepções sobre os processos de supervisão pedagógica nas escolas de aplicação que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional;
- b) Refletir sobre as dificuldades em implementar esse modelo de supervisão pedagógica no seu contexto;
- c) Analisar o que deverá ser modificado para que seja possível implementar esse modelo de supervisão pedagógica no seu contexto.

Para o efeito, dividiu-se a turma em dois grupos, seguindo o máximo possível as orientações deste tipo de dinâmica. A atividade foi dividida em duas partes, sendo a primeira parte constituída por duas questões que encabeçaram a discussão, isto é, para o primeiro grupo que esteve no centro do aquário e, a segunda parte, constituída por quatro perguntas que serviram para dinamizar a discussão do grupo número dois (Anexo 24, atividade nº1).

Depois de organizar os grupos, os presentes foram informados sobre os objetivos da atividade e as orientações sobre como deviam proceder durante a atividade.

Para o registo em áudio da atividade, fez-se o uso de dois telemóveis para a gravação do áudio das discussões. Tendo tudo nos conformes, fez-se a primeira pergunta: Que processos na supervisão pedagógica de estágios nas escolas de aplicação promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários?. Entre os presentes (grupo que se encontrava no aquário) uma das participantes tomou a palavra e respondeu dizendo que “seria por intermédio da orientação, isto é, seguindo todos pressupostos necessários para a efetivação do processo de supervisão promotora de desenvolvimento profissional”. Essa opinião foi comungada por uma outra participante que fundamentou dizendo que, “essas orientações devem ser dadas quando o estagiário estiver a lecionar, onde possíveis erros e incongruências vão ser esclarecidos, potencializando desta feita o estagiário por intermédio do saber-fazer”. Um dos participantes que se encontrava fora do aquário interveio na discussão e argumentou que, “os processos de supervisão pedagógica de estágios nas escolas que promovem o desenvolvimento pessoal, começam desde o momento em que o estagiário se faz presente na escola de aplicação, onde alguns aspetos iniciais poderiam ser observados, desde a sua apresentação, o vestuário, a atitude, a postura etc., as orientações advindas do PA ajudariam a promover o desenvolvimento do mesmo”. Por outro lado, do ponto de vista profissional, “está relacionado com o exercício da prática docente, de como a mesma está a ser exercida, onde o professor acompanhante (PA) apresenta alguns sugestões em função do que foi observado”. Desta forma, estaria a promover ações promotoras de desenvolvimento profissional nos estágios.

Um outro professor que se encontrava fora do aquário, argumentou que a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários, “passaria por mostrar a importância do estágio para a vida do mesmo enquanto futuro profissional”. Por outra, “colocar todos os conhecimentos teóricos aprendidos na prática”. Em suma, todos os intervenientes concordaram que seria necessário criar todas as condições para que essas orientações fossem possíveis antes e durante o processo de supervisão de estágios.

Na segunda pergunta, “Como deverá ser a supervisão pedagógica para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos em estágio?”, os participantes fundamentaram que “deveria ser por meio de uma supervisão colaborativa, isto é, partindo das coordenações de prática pedagógicas e estágios na seleção de PA, distribuir os estagiários e professores nas escolas de aplicação próximas às suas casas, bem como consciencializar os estagiários sobre a importância do estágio e potencializar os PA”. Terminadas as discussões, fez-se a troca dos grupos que começaram por responder à pergunta sobre “Que conselhos daria a um colega seu para ser um bom supervisor?”. O grupo começou por responder que, “o PA deve ter responsabilidade, ter equilíbrio psicológico, racional (o professor deve abraçar oportunidades de formação porque as formações ajudam a melhorar as práticas que por sua vez aprimoram a experiência do profissional), ter domínio pedagógico, pontualidade e assiduidade”.

Na segunda pergunta, “Que comportamento deve ter um estagiário que está a ser supervisionado?”, responderam que o mesmo deve “ser pontual, ter domínio das práticas que exerce, estar aberto a crítica e sugestões”. Por outra, “a atitude do PA é fundamental antes e durante o processo para que o estagiário tenha um comportamento digno”.

Na terceira pergunta, “Que características deve ter um supervisor?”, responderam que “deve apresentar características de um líder, ser comunicativo, cooperativo, reciprocidade, humilde, ter competências”. Por fim, na pergunta sobre “Qual é o estilo superviso que deve ser privilegiado na supervisão pedagógica (não diretivo, colaborativo ou diretivo)? Todos escolheram o estilo colaborativo.

Portanto, com o término das atividades, deu-se por terminar o primeiro dia da formação.

Diário de Bordo nº2

O segundo dia da Ação de Formação em Supervisão Pedagógica, decorreu no dia 11.10.2023, no mesmo local e hora combinada (7:30min). Comparativamente ao primeiro dia que tinha um total de 13 participantes, nesta compareceram apenas 10, dos quais, seis (6) participantes do Magistério B; três (3) do Magistério A e um (1) do Magistério B.

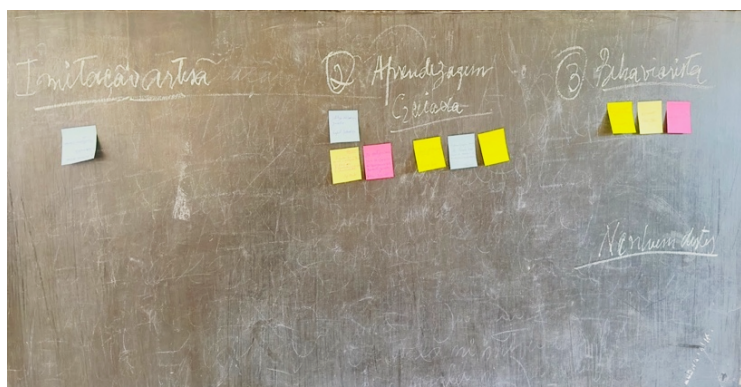
Depois de se terem cumprido as formalidades iniciais (saudação, boas-vindas, recapitulação da sessão anterior), fez-se uma breve introdução sobre o módulo II, “Supervisão Pedagógica na Formação Docente e melhoria da qualidade de ensino”, com o tema “2.1. Modelos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Imitação Artesã, Ensino por descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico e Pessoalista”.

De seguida, fez-se a apresentação síntese por meio de uma apresentação em PowerPoint (Ver Power Points nº5 e 6) dos Modelos de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional, designados por Isabel Alarcão de “Imitação Artesã, Ensino por descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico e Pessoalista”. A exemplo do primeiro dia da formação, seguramente este não seria diferente, os participantes opinavam e contextualizavam sobre o que estava a ser abordado, relacionando as vivências das práticas de estágio, concretamente, sobre a forma como têm orientado e conduzido o processo de supervisão de estágios pedagógicos nas escolas de aplicação.

No entanto, dada a pertinência dos modelos de supervisão, os participantes reviram-se em alguns destes modelos de supervisão, chegando a afirmar que apesar de não terem conhecimentos prévios sobre os mesmos, de certa forma as atividades de supervisão de estágios têm sido orientadas nestes moldes.

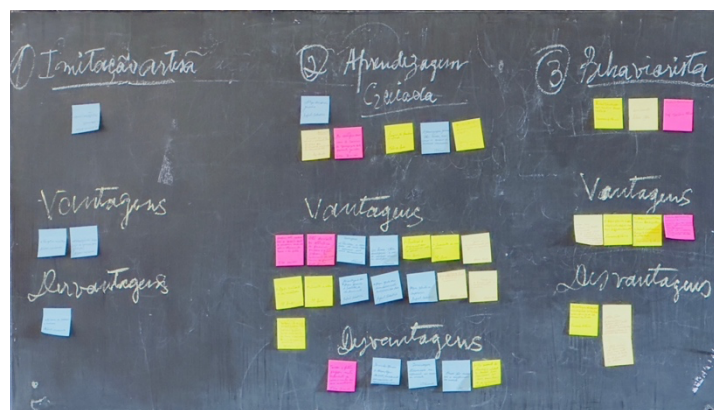
Com o término da apresentação síntese e de se terem aclaradas as dúvidas, fez-se um intervalo de 15 minutos para o lanche. De seguida, realizou-se uma segunda atividade baseada em metodologias activas (Ver atividade n.º2- *Brainstorming* em Post-it). Foi distribuída uma folha de post-it entre os participantes para que pudessem escrever os modelos de supervisão que costumam utilizar na supervisão de estágios. Fez-se a recolha dos post-it e foram agrupados no quadro negro de acordo com os modelos escolhido pelos participantes (Figura 1).

Figura 7. Categorização das respostas dadas nas folhas de post-it sobre os modelos de supervisão que utilizam



Voltou-se a distribuir um bloco de post-it para que escrevessem em cada post-it as desvantagens e as vantagens da utilização desses modelos. Depois de terminarem, foram novamente recolhidos, agrupados e afixados no quadro negro (Figura 2)

Figura 8. Categorização das respostas dadas nas folhas de post-it sobre as vantagens e desvantagens dos modelos escolhidos



Foram ainda questionados sobre o que deveria ser feito para que as desvantagens se tornassem em uma vantagem e, sobre as vantagens, foram questionados sobre outras possíveis vantagens.

Terminada a primeira atividade deste dia, aclararam-se as dúvidas e partiu-se para uma outra atividade (Anexo 24, atividade n.º 3).

Relativamente a essa atividade Phillips 6.6, quanto se fez a sua execução e o cumprimento das orientações, em virtude do número insuficiente de participantes, a atividade teve de sofrer alguma readaptação sem, no entanto, comprometer o êxito da mesma.

Criaram-se dois grupos (grupo 1 e grupo 2) com tópicos de discussão diferentes (seis perguntas para cada grupo). Cada grupo era composto de cinco (5) participantes, por o número total de participantes ser apenas de 10 (dez). O grupo 1 começou por responder às 6 (seis) questões num intervalo de 6 minutos. Igualmente sucedeu com o grupo 2.

Quanto a primeira pergunta do grupo 1, sobre “Quais são as semelhanças entre estes três cenários: imitação artesã, Ensino por Descoberta Guiada e Behaviorista?”, o grupo responderam que a semelhança reside no facto de que “todos permitem aos intervenientes trabalharem colaborativamente e centram-se, igualmente, no desenvolvimento de competências do estagiário”. Sobre a pergunta 2, “Qual é o elemento-chave que caracteriza o Cenário clínico?”, responderam que é “o aperfeiçoamento do professor”. Na pergunta 3, “O que se deve fazer nos encontros pré-observação?”, a resposta foi que uma das coisas a fazer é o “diagnóstico”. Para a pergunta 4, “No seu contexto como é que deveria ser trabalhado o cenário clínico?”, responderam “reunir o grupo para identificar as dificuldades; fazer perguntas de controlo e, posteriormente, fazer uma autoavaliação em função das respostas e superar as dificuldades”. Já pergunta 5, “O que devemos fazer para mudar essa realidade nas nossas instituições?”, responderam que seria necessário “criar condições de trabalho e estar comprometido com o processo”. Por fim, na

pergunta 6, “O que devemos fazer para desenvolver este tipo de trabalho nos estágios”?, responderam que seria necessário “uma formação em supervisão pedagógica e a elaboração de um guia de ação de estágio”.

Para o grupo 2, relativamente a pergunta 1, “Quais são as semelhanças entre estes três cenários: imitação artesã, Ensino por Descoberta Guiada e Behaviorista”?, responderam que as semelhanças reside no “desenvolvimento profissional recíproco dos intervenientes; a formação contínua”. Para a pergunta 2, “Como é que o supervisor se deve preparar para interagir com o supervisando na fase pré-observação no modelo psicopedagógico”?, responderam que, de forma inicial, “o supervisor deve ter competências e conhecimentos do saber – fazer”. Para a pergunta 3, “Que princípios psicopedagógicos se podem aplicar a esta situação de ensino”?, responderam que, “obedeceria a observação prévia e depois aspectos relacionados com a planificação; acompanhar o desenvolvimento da aula com o objetivo de registar possíveis falhas. Já para a linha, a) “Como é que o supervisor se deve preparar para interagir com o supervisando na fase pós-observação”?, “dever ter os registos necessários com base nas observações feitas”. Já para a pergunta b) “Definição dos objetivos da discussão: que princípios psicopedagógicos precisam ser discutidos”? a resposta foi ambígua. Por último, a pergunta c) “Análise da tarefa: que feedback vai ser necessário”? responderam “procurar auscultar o estagiário sobre o desempenho e, posteriormente, mostrar-lhe onde esteve bem e onde esteve mal e como deverá caminhar para melhor.

Portanto, após se terem cumprido todos os pressupostos voltados para este dia de formação, deu-se por terminada a sessão, com votos de agradecimento aos participantes.

Diário de Bordo nº3

No terceiro dia da Ação de Formação em Supervisão Pedagógica (18.10.23) estiveram presentes 11 (onze) participantes, dois quais: seis (6) participantes do Magistério A, três (3) participantes do Magistério B e dois (2) participantes do Magistério C. Quanto ao último Magistério, infelizmente o número de participantes sempre foi reduzido desde o primeiro dia da formação.

Antes de mais, fez-se um breve resumo da sessão do dia anterior (11.11.23), de modo a relembrar aos presentes o conteúdo da sessão desse dia, visto que se tratava da sequência dos modelos de supervisão pedagógica, desta vez, a sua conclusão: “2.2. Modelos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Cenário Reflexivo, Cenário Ecológico e Dialógico”, referente ao mesmo módulo: “Módulo II. Supervisão Pedagógica na Formação Docente e melhoria da qualidade de ensino”.

Os participantes mostraram-se atentos e participativos para adquirir novos saberes. Faziam questões pertinentes em volta dos diferentes cenários de supervisão pedagógica, fazendo alusão às diferentes situações contextuais que têm vivido no estágio e sobre como deveriam proceder diante de tais situações.

Com o término da apresentação, era notório o grau de satisfação dos participantes pelo facto de considerarem que os conhecimentos adquiridos ajudariam a melhorar as suas práticas, argumentando que faziam tudo de forma improvisada por desconcharem como deveria ser feito.

Na sequência e, em forma de aferir o grau de aprendizagem dos participantes, realizou-se a atividade “Pensar, Compartilhar e Socializar”: Modelos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Cenário Reflexivo, Ecológico e Dialógico (Anexo 24, atividade nº4). Esta atividade tinha os seguintes objetivos:

- Partilhar perceções sobre o que se aprendeu nos cenários de supervisão descritos;
- Refletir sobre as formas de implementar estes cenários na formação inicial de professores nos estágios pedagógicos;
- Apresentar propostas sobre o que deverá ser feito para que seja possível implementar alguns destes cenários de supervisão no contexto dos estágios pedagógicos.

Para o efeito, foi solicitado inicialmente aos participantes para que num intervalo de 3 a 5 minutos escrevessem em um pedaço de papel o que aprenderam de mais importante nesta sessão. De seguida, foram orientados a sentarem-se em duplas para que juntos pudessem discutir e refletir sobre o que escreveram. Terminado esse momento, formularam-se duas perguntas que constituíram o tópico de discussão geral: “Quais destes cenários mais se identificaria com o contexto de estágio que vive?; De que forma é que deverá ser implementado alguns destes cenários de supervisão no contexto de estágios?”.

Relativamente à primeira pergunta, as opiniões dos participantes divergiram. Alguns foram de opinião que o cenário que mais se identificaria com os seus contextos de estágio, seria o “cenário dialógico”, enquanto para os outros era o “cenário Reflexivo”. Questionados, os participantes que optaram pelo cenário dialógico, argumentaram que “é necessário que haja diálogo permanente entre todos os intervenientes deste processo, seja a escola de formação, de aplicação e de todo o pessoal que nele interage com o um único propósito”. Já os que optaram no cenário reflexivo fundamentaram dizendo que, “pelo facto de permitir refletir na ação, sobre ação e após ação e, que enquanto professores precisa-se de desaprender. E este acto de desaprender está intrinsecamente ligação à reflexão”.

Quanto a segunda pergunta sobre o que deveria ser feito, disseram que seria “a interação com o professor tutor(a) na escola de aplicação”. Ou seja, deveria existir uma relação cordial entre ambos, pois este é um dos aspectos

que muito tem faltado. Infelizmente, em muitas situações o professor acompanhante e o professor tutor não se conhecem. Ademais, afirmaram que os processos de orientação, correção e sugestões deveriam ser feitos em conjunto, pois consideravam e que se fossem potencializados desse modo estavam a atuar melhor. Também referiram que os mesmos representariam uma grande vantagem neste aspecto, porque o professor acompanhante nem sempre está presente na escola de aplicação para orientar o estagiário.

Tendo terminado a atividade desta primeira sessão do dia, fez-se um intervalo de 15 minutos para o lanche.

Passado esse período e, seguramente com as energias renovadas, fez-se a apresentação das Concepções Iniciais sobre “Aspetos a Alterar nos Estágios Pedagógicos”, isto é, apresentaram-se algumas respostas das entrevistas realizadas os participantes, como prenúncio do tema “2.3. Competências essenciais do coordenador e do professor acompanhante de estágios pedagógicos nos modelos atuais de supervisão”, do mesmo módulo (Power Point 8 e 9). O propósito era perceber se no final desta sessão as concepções iniciais mudavam. Após a apresentação das concepções iniciais, deu-se início à apresentação em Power Point do tema acima mencionado, no qual os participantes ficaram a saber sobre as competências essenciais que um supervisor pedagógico de estágio deve dominar e, igualmente, que características devem fazer parte do perfil de um supervisor pedagógico. No decorrer da apresentação surgiram algumas questões e reflexões, sobretudo em termos dos procedimentos que os Magistérios têm usado para selecionar professores supervisores (PA), que na maioria das vezes está longe das expectativas do recomendado, pois seria apenas possível se ações de formação como esta fossem constantes.

Terminada a apresentação, e antes de terminar a sessão deste dia, mais uma vez, realizou-se uma atividade: “Atividade n.º5 – “Fishbowl”: Competências essenciais do coordenador e do professor acompanhante de estágios pedagógicos nos modelos atuais de supervisão”. Os objetivos desta atividade eram:

- Refletir sobre as competências essenciais que deveriam ser exigidas aos coordenadores e professores acompanhantes de estágios;
- Refletir sobre a forma como têm sido selecionados os professores para acompanhar os estágios;
- Propor algumas formas de melhoria no processo de seleção de professores acompanhantes.

Para a concretização da mesma, foram definidos alguns tópicos de discussão compostos de cinco perguntas de carácter argumentativo, que foram discutidas em observância com as orientações da dinâmica Fishbowl.

Durante o debate entre os grupos, ficou claro que os integrantes do grupo que se encontrava no interior do aquário, se identificaram com o “supervisor real”, pois as suas ações no âmbito da supervisão de estágios são dispares em relação às exigências de um “supervisor ideal”. Argumentaram e que isso deve-se em parte pela insuficiências formativa dos PA (Pergunta 1). No que concerne à questão sobre as competências que seriam necessárias para um professor supervisor de estágio, referiram-se às competências didática-pedagógicas (saber, saber-fazer, saber agir) e que em outros casos, os supervisores seriam distribuídos por áreas de especialidade do estagiário (Pergunta 2).

Quanto aos critérios de seleção de professores, ficou claro que na opinião dos participantes deveria ser feita com base na formação (especialidade) da formação inicial, posteriormente, na experiência de trabalho e, por fim, no seu conhecimento em matérias de supervisão pedagógica (Pergunta 3). Depois do grupo que se encontrava no interior do aquário ter respondido às três questões, fez-se a troca. Deste modo, o grupo começou por responder à pergunta n.º4, “ Na sua opinião a seleção de professores acompanhantes com base nas competências, ajudaria no desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário? Por quê?”. Os participantes argumentaram dizendo que, “se assim fosse, as aprendizagens seriam transmitidas com maior consistência e convicção da parte do professor acompanhante enquanto supervisor e mostrariam que o mesmo está à altura de responder às expectativas da formação prática do estagiário”. Por fim, argumentaram que para melhorar o processo de seleção de professores acompanhantes (supervisores) seria necessário “potencializá-los por intermédio de formações a exemplo da que as mesmas se encontravam a fazer”.

Sem ter mais nada a tratar neste dia, deu-se por terminado a presente sessão.

Diário de Bordo nº4

De modo a quebrar a rotina da ação de formação e, igualmente, permitir uma participação mais envolvente, na sessão 4 realizada no dia 25.10.2023, foi atribuída a responsabilidade aos grupos. Neste caso, no final da sessão anterior (Ver sessão 3) criaram-se dois grupos, nos quais os participantes podiam escolher livremente o grupo de trabalho onde participar, por meio de uma dinâmica criada no grupo do WhatsApp em forma de “sondagem” com a pergunta “Em que grupo de trabalho gostava de participar?”. Foram distribuídos previamente textos baseados no conteúdo programático sobre Estratégias de supervisão para uma prática reflexiva e transformadora: Grupo1 – Texto de Vieira et al. (2013). O papel da investigação na Prática Pedagógica dos Mestrados em Ensino. In (Coord.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.2641- 2655). Universidade do Minho; Grupo 2 – Texto de Moreira, M. A. (Org.) (2011). Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp.41-57). Pedagogo. Estiveram presentes 10 participantes, sendo que, cada grupo estava constituído de 5 integrantes.

Esta sessão baseou-se na dinâmica “Flipped Classroom” (Anexo 24, atividade n.º6), cujo objetivo foi de responsabilizar os participantes pelo seu conhecimento por intermédio do estudo prévio do texto; discutir sobre

algumas estratégias de supervisão para uma prática reflexiva e transformadora e apresentar propostas sobre o que deverá ser feito para que seja possível implementar na prática algumas destas estratégias de supervisão no contexto de estágios pedagógicos.

Infelizmente nem todos os integrantes leram previamente os textos como recomendado, o que os obrigou a fazer tudo praticamente no dia da sessão. Esta sessão foi dividida em dois momentos. O primeiro, os grupos reuniram para lerem o texto, refletir e fazer pequenos resumos em Power Point (PPT 10 e 11), o que levou aproximadamente uma hora e meia. O segundo momento foi de apresentações. Os grupos elegeram um representante que pudesse fazer apresentação em público do resumo. Decorrido estes dois momentos, seguiu-se o momento das discussões com algumas perguntas orientadoras, entre as quais: Que estratégia se adequaria mais ao contexto de estágio que desenvolve? Por quê? De que forma poderão ser implementadas algumas destas estratégias de supervisão? Que constrangimentos podem ser identificados no âmbito da aplicação prática no contexto de estágio que desenvolve?

Na sequência, os grupos responderam oralmente às perguntas baseando-se nos textos trabalhos e na ordem das apresentações, sendo que, o grupo 2, por ter sido o primeiro a fazer apresentação, na primeira pergunta, responderam que a estratégia mais viável seria o “Diário Colaborativo”, e argumentaram dizendo que, “pelo facto de permitir o participação dos envolvidos no processo de supervisão e, igualmente, por permitir a construção do conhecimento de forma conjunta entre eles”. Quanto à pergunta 2, sobre a implementação desta estratégia, argumentaram que, “a mesma seria implementada desde o momento em que as atividades de supervisão de estágio tivessem início nas escolas de aplicação”. Justificaram esta resposta dizendo que é no início das atividades e, por isso, possibilitaria ter um olhar clínico sobre as diferentes situações contextuais de estágio e sobre a melhor estratégia a definir, nomeadamente, teria de obedecer aos ciclos de supervisão. Quanto à pergunta 3 sobre os possíveis constrangimentos na implementação, enumeraram: “o incumprimento do tempo (indisponibilidade do PA, PT e o período da realização dos estágios); o desconhecimento do supervisor (PA) e do estagiário; o excesso de número de estágios por supervisionar”.

Seguidamente, o grupo 1 respondeu às mesmas perguntas, com uma ligeira alteração da primeira pergunta em função do texto. Assim, a primeira pergunta foi reformulada da seguinte forma: Será que as estratégias de investigação em supervisão pedagógica seriam importantes em contexto de estágio das escolas angolanas? O grupo afirmou que sim, com argumentos que “por intermédio da investigação é possível identificar possíveis falhas e erros do referido processo”. Ou seja, ajudaria a redirecionar o processo de supervisão de estágio. Quanto à forma de implementação seria por intermédio de um processo de “avaliação final do processo”. Por fim, sobre os constrangimentos argumentaram acerca do “factor tempo, a falta de conhecimento sobre os processos de investigação dos envolvidos, a falta de experiência, a falta de recursos financeiros”.

Após terem sido cumpridas todas as atividades que estavam previstas neste dia, deu-se por terminado a sessão 4 da ação de formação em supervisão pedagógica.

Diário de Bordo nº5

A sessão 5, decorrida no dia 15.11.2023, realizou-se online (via zoom) porque tinha de regressar às pressas a Portugal para a realização da prova de vida junto do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos-INAGBE. A exemplo desta sessão, as que sucederam realizaram-se na mesma modalidade. Infelizmente o número de participante foi reduzindo gradualmente. Uns justificavam-se que tinham outras atividades por realizar e outros por razões desconhecidas. Ainda assim, continuei com a formação.

Nesta sessão estiveram presentes cinco (5) participantes divididos em três grupos, pois esperava-se que os participantes que chegassem posteriormente fossem enquadrados nos grupos já formados. Infelizmente ninguém mais esteve presente neste dia.

A atividade inicial consistia no preenchimento de fichas orientadoras para promover a mudança na observação de aulas do estagiário (Anexo 19). As referidas fichas foram preenchidas no intervalo de uma hora (1h). Passado esse tempo, seguiu-se o segundo momento, que consistiu na apresentação síntese em PowerPoint (PPT 12) sobre observação de aulas como estratégia de formação de professores e a análise comparação e reflexão sobre as grelhas de observação e fichas de avaliação usadas nos estágios nos três Magistérios, relacionando-as com as apresentadas por Estrela (1994, pp.53-57); Vieira (2009, pp.36-40); Reis (2011, pp.11-19); Vieira e Moreira (2011, p.32). Para que o processo fosse mais eficaz e por causa do tempo que tínhamos, foi-lhes sugerido para continuarem o mesmo processo em casa e, posteriormente, remeter as alterações e sugestões que deviam ser tidas em consideração nas futuras grelhas e fichas.

Diário de Bordo nº6

Na semana seguinte (29.11.2023), infelizmente o número de participantes era ainda menor (4 participantes). Apesar disso a formação seguiu o curso normal. De forma inicial fez-se a análise e discussão das alterações e sugestões das grelhas de observação e fichas de avaliação apresentadas pelos participantes. Após o término das discussões, fez-se uma pausa de 15 minutos para o lanche. Seguiu-se a apresentação síntese em Power Point sobre Narrativas profissionais e reflexão escrita: Diário reflexivo (PPT 13).

No desenvolver da apresentação, os participantes mostraram-se bastante entusiasmados pelo facto de nunca terem ouvido falar sobre as narrativas profissionais, concretamente, no âmbito da supervisão de estágio pedagógico, tendo em conta as diversas vantagens que as narrativas profissionais representam na formação do professor enquanto estratégias de aprendizagem.

Assim sendo, tendo em conta a importância e as vantagens das narrativas profissionais (diário de aula), os participantes entenderam que seria uma das formas que ajudaria significativamente os supervisores (PA) a exercerem as suas atividades de supervisão de estágio. Isto é, uma vez que os mesmos têm um número elevado de estagiários por supervisionar, uma das formas de reduzir essa demanda e possibilitar de certo modo o acompanhamento de todos nos dias ou semanas em que o supervisor (PA) estivesse impossibilitado de estar presente na escola de aplicação, solicitaria ao estagiário que escrevesse um diário relatando reflexivamente as situações e momentos que viveu na sala de aula num determinado dia ou semana. Posteriormente, o supervisor (PA) lia e analisava os diferentes factos relatados pelo estagiário, evidenciando assim os aspectos que mereciam alguma atenção, com o objetivo de ajudá-lo a melhorar. E nos dias em que o supervisor (PA) efetivamente estivesse presente na escola de aplicação, já teria um ponto de partida relativamente às informações sobre o andamento do processo de estágio, a evolução do estagiário e, certamente, os aspectos que deveria trabalhar com o mesmo.

Portanto, tendo sido cumpridas todas as atividades previstas para este dia, deu-se por terminada mais uma sessão de formação.

Diário de Bordo nº7

Após a transição do ano, a formação teve sequência no dia 10.01.2024. Na verdade, em função da pouca adesão nas duas últimas sessões, era evidente o receio que o número de participantes não chegasse na metade do número habitual. Felizmente o número superou as expectativas. Compareceram a metade dos participantes (seis presentes na sala e um conectado online). Dos seis que estiveram presentes na sala, um integrou o grupo apenas neste dia.

A formação começou às 8:45 minutos, por causa do local onde decorria a formação que se encontrava fechado e por causa do atraso dos participantes. A mesma teve início com a presença de dois participantes, com os quais se começou a analisar e discutir as sugestões das grelhas (pré-observação, observação e pós-observação) e fichas de avaliação (versão para o Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário), apresentadas anteriormente pelos participantes no grupo do WhatsApp. Isto é, as referidas grelhas e fichas foram enviadas previamente para que os mesmos pudessem corrigir ou sugerir possíveis mudanças e alterações pontuais, com o propósito de adequá-las às necessidades reais dos estágios realizado nos Magistério de Malanje, cujos PA participaram no estudo. Simultaneamente alguns aproveitavam para lanchar enquanto trabalhavam.

Após terem terminado este processo, que levou aproximadamente uma hora, foi solicitado aos participantes para fazer uma pausa de 15 minutos. Entretanto, os mesmos optaram em continuar para que pudessem sair de uma só vez. Assim, seguiu-se para a apresentação breve em Power Point do tema sobre Narrativas profissionais e reflexão escrita: Portfólio de Ensino (PPT 14). Inicialmente fez-se uma retrospectiva relativamente ao tema da última sessão, de modo a situá-los e a dar sequência. No decorrer da formação, os participantes mantiveram-se atentos e expectantes, pois nota-se que as concepções que tinham sobre o portfólio eram complementarmente diferentes das que estavam a ser apresentadas. Ou seja, tinham uma concepção muito vaga a respeito e, em muitos casos, associavam simplesmente a um dossier (conjunto de documentos). Tampouco tinham ouvido falar do portfólio como uma das estratégias de formação de professores que visava o desenvolvimento profissional. Percebeu-se que essa concepção estava associada ao às orientações que o Ministério da Educação – MED, fornece às direções das escolas no âmbito das avaliações de desempenho com recurso ao portfólio. Ademais, desconheciam a estrutura e os documentos que deviam fazer parte do mesmo.

De facto, a utilização do portfólio no âmbito de estágio pedagógico não é uma questão nova no Sistema de Ensino de Angola. O decreto presidencial nº273/20 sobre o Regime Jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores de ensino secundário, orienta, no artigo 41º, que o portfólio de planificações e materiais desenvolvidos ao longo do estágio devem ser objetos de avaliação de aptidão profissional. Porém, na realidade dos Magistérios onde o estudo foi realizado, está longe de acontecer. As coordenações não evidenciam isso, tampouco orientam ou exigem que sejam elaborados, apesar da sua finalidade

ser promissora (portfólio formativo ou de desenvolvimento profissional e portfólio-produto de promoção/certificação). Com isso, o propósito desta sessão foi fazer perceber as vantagens e a importância do mesmo no âmbito do desenvolvimento profissional do estagiário futuro professor.

Após ter terminado a apresentação síntese em Power Point que estava programada e esclarecidas todas as dúvidas, deu-se por terminada a sessão de formação com recomendações para que num futuro breve fosse discutido num fórum próprio entre as coordenações de estágios dos Magistérios esse assunto (Narrativas Profissionais: Diário Reflexivo e Portfólio de Ensino).

Diário de Bordo nº8

A sessão do dia 17.01.2024, começou com um atraso bastante significativo, comparativamente às outras sessões, por causa de questões técnicas. Depois de terem sido ultrapassadas parcialmente, a sessão teve início aproximadamente às 10h. Estavam presentes oito (8) participantes dos três magistérios, sendo quatro (4) do Magistério B, três (3) do Magistério A e um (1) do Magistério C.

Inicialmente foi apresentado a Proposta de Guião de Ação para Orientação de Estágio Pedagógico Supervisionado nas Escolas de Magistério de Malanje, Angola (Anexo 22), e explicado sobre o mesmo. Os participantes foram orientados a lerem-no, alterarem-no e sugerirem possíveis mudanças. De seguida, fez-se a apresentação síntese em Power Point (PPT 15) sobre “Supervisão e Colaboração: Uma relação de Desenvolvimento profissional recíproco.

Durante a apresentação da referida temática, os participantes traziam à tona situações relacionadas com as dificuldades da falta de financiamento das atividades de estágio por parte das direções dos magistérios. Para os participantes, também seria uma forma de colaboração com vista à melhoria da qualidade das referidas práticas, visto que a maioria dos professores que acompanha o estágio vive em bairros distantes, comparativamente à escola de aplicação e não tem transporte próprio, o que exige custear as despesas individuais de deslocação (táxi) sempre que for necessário, sem deixar de referir que algumas dessas escolas se encontram em zonas de difícil acesso.

Discutiu-se ainda ao longo da sessão sobre a necessidade do supervisor (PA) adotar uma postura colegial e de cordialidade tanto com o professor tutor (PT), quanto com o estagiário, visto que todos estão e/ou devem estar envolvidos na satisfação de um objetivo comum e que a supervisão, por ser uma prática de monitorização, deve valer-se necessariamente de uma ação colaborativa para que os propósitos a ela associados possam ser alcançados satisfatoriamente.

Depois da apresentação síntese em Power Point, e no sentido de promover uma discussão e aferir o grau de aprendizagem dos participantes, realizou-se uma atividade baseada em metodologias ativas de ensino, denominada “Grupo de verbalização e de observação (GV/GO, Anexo 24, Atividade nº7), cujos objetivos foram os seguintes: Explorar as experiências pessoais dos formandos no âmbito da supervisão de estágio; Discutir sobre as relações colaborativas que promovem o desenvolvimento profissional recíproco no âmbito da supervisão; Analisar as relações colaborativas nos estágios entre os professores Acompanhantes, tutores e estagiários; Refletir sobre o que deverá ser modificado para que seja possível implementar uma supervisão colaborativa potencializadora de desenvolvimento profissional recíproco no contexto de estágio.

Na referida atividade, o grupo de verbalização (GV) ficou encarregue de discutir sobre o tema: “Colaboração: uma atitude de abertura” e o grupo de observação (GO) o tema: “O papel da supervisão colaborativa no desenvolvimento recíproco”.

O grupo de verbalização apresentou os seguintes fundamentos em relação ao tema.

Na sua opinião não é possível realizar um trabalho com alguma consistência sem que se tenha em conta a participação ativa de outros intervenientes. Quando damos abertura estamos a fazer com que os outros se sintam à vontade para partilhar connosco os seus saberes e experiências, reconhecendo que não somos autossuficientes. Por isso, a abertura é uma forma de colaboração que faz com que os estudantes se sintam à vontade dentro do processo.

O grupo ainda acrescentou que a colaboração como uma atitude de abertura consiste em refletir e executar de forma coletiva por meio do envolvimento dos intervenientes. Isto é, é fundamental para que o supervisor e o supervisorando desenvolvam de forma conjunta o processo de supervisão e para haja um crescimento significativo desse processo. Por essa razão, defenderam que é fundamental que haja colaboração porque o processo de supervisão é da responsabilidade de todos os intervenientes de todo o processo de supervisão. Por outra, argumentaram que o processo de supervisão não se realiza de forma isolada. Ou seja, as partes é que dão sentido ao todo. Com isso, há toda a necessidade de envolvermos as partes, e ao fazermos isso estaríamos a dar abertura que vai possibilitar o desenvolvimento e a qualidade no processo.

Para o grupo de observação (GO), o processo de supervisão pedagógica não visa essencialmente desenvolver as habilidades do estagiário, mas também do supervisor (PA), pelo facto de permitir ao mesmo adquirir outras valências fora do contexto da sala de aula. Argumentaram que tratando-se de um processo que envolve alguns protagonistas com um início, desenrolar e fim, requer o envolvimento de todos. Explicaram que durante este processo são partilhadas ideias e a necessidade de o supervisor reconhecer que não é detentor do saber e deve estar recetivo

à aquisição de novos saberes por intermédio da partilha que é realizada no âmbito da supervisão. No entanto, uma supervisão colaborativa deve visar essencialmente buscar várias experiências entre os intervenientes (professor acompanhante/tutor e estagiário) para a efetivação do processo.

Após ter tudo esclarecido, procedeu-se ao término da desta sessão às 12h local e com recomendações para que os participantes contribuíssem com sugestões para o melhoramento do guião de ação de estágio.

Diário de Bordo nº9

A última sessão da Ação de formação em supervisão pedagógica ocorreu no dia 31/01/2024. O tema abordado foi sobre a supervisão no contexto da avaliação de desempenho profissional do estagiário (PPT 16). De forma inicial, foi feita uma apresentação síntese em Power Point, como é habitual. Foram destacados os conceitos sobre a avaliação de desempenho à luz da literatura vigente e, igualmente, com base o Decreto Presidencial nº273/20 sobre o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, onde se destacou o artigo 41º que aborda sobre o “Processo de Avaliação Final do Estágio Profissional”. Destacou-se ainda três dimensões da avaliação: Dimensão política; Dimensão Administrativa e Dimensão Pedagógica.

Após este momento, seguiram-se as discussões onde os presentes fizeram uma contextualização relacionando as dimensões da avaliação apresentadas com as modalidades que têm realizado nos estágios, evidenciando o excessivo número de estagiários e o número reduzido de professores acompanhantes (PA) como um dos factores que tem contribuído negativamente no processo de avaliação do estagiário. Na sua opinião, isso faz com que a avaliação seja meramente um processo administrativo, o que de facto, tem inviabilizado os reais propósitos da avaliação do estagiário, que teria um cunho pedagógico e não meramente administrativo.

Diante do número excessivo de estagiários que tem condicionado o processo de avaliação, o Magistério B, partilhou a experiência de como tem lidado com essa situação: fazer a avaliação do estagiário de forma faseada. Os estudantes que estão a fazer a especialidade de Ensino Primário, que neste caso, devem ser avaliados em três disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). De modo a reduzir a demanda na altura da avaliação final de aptidão profissional, o estagiário é avaliado nos três trimestres em cada uma dessas disciplinas. Neste caso, poderá ser uma dessas disciplinas em cada trimestre, escolhidas aleatoriamente entre o PA e o PT. O último trimestre é considerado como a fase final em que é feita a avaliação de aptidão profissional.

Para os estagiários que estão a seguir outras especialidades, como é o caso de Educação Moral e Cívica e Língua Portuguesa, segue a mesma dinâmica, apenas com ligeiros ajustes. Ou seja, como são apenas duas disciplinas e em cada trimestre o estagiário pratica apenas uma, a avaliação é feita de acordo com a disciplina que o estagiário estiver a praticar, que neste caso, de forma inicial tem sido a Língua Portuguesa no primeiro trimestre, Educação Moral e Cívica no segundo trimestre e no terceiro trimestre, é dada a liberdade ao estagiário para escolher a disciplina em que gostava de ser avaliado.

Esta experiência partilhada foi bem acolhida, e os outros Magistérios (Magistério A e Magistério C) decidiram adotá-la e começar a implementar essa forma de avaliação faseada a partir do próximo ano letivo.

Levantou-se também a questão sobre em quais dessas fases o professor tutor deve avaliar o estagiário. Os presentes foram unânimes ao sugerir que seria importante que os dois (PA e PT) estivessem presentes para que de forma conjunta pudessem tratar do processo.

Portanto, com essas e outras sugestões e recomendações em torno do processo de avaliação do estagiário, deu-se por terminado a sessão. Seguidamente, realizou-se a entrevista de grupo focal, que se destinou a obter dados para a validação da proposta do guia orientador de estágio após uma Ação de Formação em Supervisão Pedagógica, vinculados à investigação, por ser o último dia da formação.

Anexo 14. Proposta de Guião de Ação para Orientação de Estágio Pedagógico Supervisionado nas Escolas de Magistério de Malanje, Angola

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO E I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Proposta de Guião de Ação para Orientação de Estágio Pedagógico Supervisionado nas Escolas de Magistério de Malanje, Angola

1. Natureza e Âmbito Geral de Aplicação

O estágio profissional supervisionado nas escolas de Magistério (Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico), é uma componente da estrutura dos currículos de formação inicial de professores que abrange atividade de observação e a experiência de prática docente em sala de aulas que envolve planificação, ensino e avaliação das aprendizagens de alunos (Decreto n.º 273/20), que compreende a última fase da formação (formação profissional). De forma ininterrupta os candidatos aspirantes a professor são submetidos durante um ano letivo ao exercício da atividade docente, cujo objetivo é proporcionar ao futuro professor momentos de experiências práticas que consiste em aplicar os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores (integração da teoria na prática), permito-os aproximar-se do contexto real da criança, da escola, do processo de ensino-aprendizagem e da comunidade (LBSEE, Lei n.º 17/16; LBSEE, Lei n.º 32/20; INIDE & MED, 2019).

O estágio profissional supervisionado é realizado no final do curso em instituições de educação Pré-Escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário, denominadas de escolas de aplicação, mediante o estabelecimento prévio de protocolos de cooperação anual, que podem ser públicas, público-privadas e privadas autorizadas, sob orientação de professores da instituição formadora (professores acompanhantes-PA) e professores das instituições onde decorre o estágio (professores tutores-PT). São igualmente, realizados seminários de capacitação e de apoio à prática pedagógica durante o ano letivo, que dependo da dinâmica de cada Magistério são definidos os dias a se realizar. Integra ainda a realização de um relatório reflexivo de estágio, elaborado por um grupo de estudantes estagiários (o número de integrantes poderá variar de acordo com a demanda de estudantes aptos para o efeito), que é apresentado em prova pública como um dos requisitos para avaliação final, elaborado sob acompanhamento do professor da instituição formadora (PA), no qual se relata de forma sintética e reflexiva, com recurso a metodologia de trabalho científico, os processos e os resultados das atividades desenvolvidas durante o estágio (Decreto n.º 273/20, artigo n.º 41).

O guião que aqui se apresenta, pretende harmonizar, regular, orientar e apoiar o processo de supervisão desenvolvido nas escolas de Magistério de Malanje, promovendo uma supervisão reflexiva de boas práticas e que potencializa o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, bem como na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

2. Preparação e Organização do Estágio Profissional Supervisionado

O processo de supervisão de estágio requer o cumprimento de determinadas fases características, sendo que algumas voltadas ao plano nacional de formação (calendário letivo) outras com as instituições de formação e de estágio, e outras que se prende com a preparação dos todos intervenientes, com vista a assegurar melhores resultados antes, durante e após o processo. No quadro n.º 1, são apresentados algumas fases na preparação da atividade supervisiva na formação inicial de professores.

Quadro 10 – *Preparação das atividades de estágio Profissional Supervisionado*

Fases	Atividades	Responsáveis	Intervenientes	Local/Organização Geral
1. Antes do início de	- Estabelecer contactos com as Escolas de aplicação (endereço solicitações para protocolos de cooperação)	- Coordenação de práticas Pedagógicas e Estágios	- Direções de escolas de aplicação	- Instituições de Formação e de aplicação

estágio: Final do ano letivo anterior (Julho - Agosto ⁶)	- Planificação da atividade de estágio	- Coordenação de práticas Pedagógicas e Estágios	- Coordenação do Curso - Subdireção Pedagógica - Professores Acompanhantes/Tutores	- Instituição de formação
	- Envio de listas dos estagiários e o cronograma das atividades de estágio	- Coordenação de práticas Pedagógicas e Estágios	- Professores Acompanhantes	- Escolas de Aplicação
2. Início do Ano letivo (Agosto - Setembro)	- Seleção de professores acompanhantes - Formação contínua: Professores acompanhantes/tutores	- Coordenação de práticas Pedagógicas e Estágios - Outros profissionais a designar	- Subdireção Pedagógica - Coordenador do centro de formação contínua - Professores Acompanhantes/tutores	- Instituição de formação (preparação e sensibilização dos professores acompanhantes sobre atividade que irão desenvolver - Sessões de formação com base as necessidades identificadas

Quadro 11 – *Preparação das atividades de estágio (Continuação)*

	- Distribuição dos estagiários por professores acompanhantes e escolas de aplicação - Sensibilização e explicação dos estagiários sobre o estágio profissional supervisionado - Apresentação dos estagiários nas escolas de aplicação	- Coordenação de Práticas Pedagógicas e de Estágio - Professores Acompanhantes/Tutores - Professores Acompanhantes/Tutores	- Professores Acompanhantes/tutores - Coordenação de Práticas Pedagógicas e de Estágio -Subdireção Pedagógica da escola de aplicação	- Instituição de formação inicial e de aplicação - Instituição de formação inicial e de aplicação - Escolas de Aplicação
3. No decorrer de estágio	- Supervisão pedagógica e monitorização do estágio como processo contínuo	- Professores Acompanhantes/Tutores	- Estagiários	- Escola de Aplicação: lecionação entre 12h a 15h com a observação do professor acompanhante - Observação mínima de três aulas por trimestre dependendo do

⁶ Período flexível em relação a calendarização de cada ano letivo. O mesmo poderá acontecer com o período do ano letivo.

				número de estagiário - Reuniões quinzenais de supervisão por grupo, respeitando as fases de pré-observação, observação e pós-observação da intervenção
		- Coordenação de Práticas Pedagógicas e de Estágio	- Professores Acompanhantes /tutores - Estagiários	Escola de aplicação: - reunião conjunta de pós-observação; - autoavaliação, supervisão e avaliação formativa do ciclo de supervisão
4. A meio e no final do estágio	Avaliação do Estágio	- Coordenação de Práticas Pedagógicas e de Estágio	Comissão avaliadora: - Professor Acompanhante - Professor Tutor - Membros externos a designar - Estagiário	- Escolas de Aplicação - Instituição de Formação

Fonte: Adaptado de Correia , 2023, pp.156-157

3. Dimensões gerais orientadoras da Atividade Supervisiva no Estágio Pedagógico

A atividade de supervisão de estágio pedagógico, socorre que de processos e fases pelos quais o mesmo deve ser baseado de modo a assegurar os resultados que se pretende. No entanto, este processo deve basear-se em algumas dimensões orientadoras da atividade supervisiva do estágio pedagógico que são apresentadas no quadro 12.

Quadro 12 - Dimensões gerais orientadoras da atividade supervisiva do estágio Pedagógico

Finalidades	Princípios Orientadores	Estratégias/Recursos	Avaliação
- Melhorar a prática de ensino; - Ajudar na preparação científica e pedagógica; - Promover a inovação pedagógica; - Possibilitar a integração na comunidade escolar; - Promover a reflexividade profissional; - Promover a	- 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);	- Observação formativa/ Reflexiva; - Autoquestionamento/ autoavaliação - Diálogo Reflexivo - Diário de aulas Reflexivo - Portefólio de Ensino - Análise documental (grelhas e fichas)	- Avaliação mais democrática e emancipatória, promotora de desenvolvimento profissional; - Autoavaliação (crítica e autocrítica); - Avaliação formativa/ reflexiva

Autonomia docente; - Melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento crítico-reflexivo do aluno e do professor	- Indagação e intervenção crítica		
--	-----------------------------------	--	--

Fonte: Adaptado de Correia , 2023, p.157

4. Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante, tutor e responsabilidades do estagiário

O processo de supervisão de estágio profissional exige uma série de valências, quer da parte de quem orienta, quer da parte de quem é submetido ao estágio. Entretanto, apesar de cada um dos intervenientes assumir papéis e responsabilidades diferentes, reconhece-se que o campo de atuação da supervisão promove o desenvolvimento profissional recíproco dos intervenientes (Alarcão & Canha, 2013), daí a necessidade de se estabelecer uma relação de cordialidade e de entreajuda. No quadro 4, encontram-se fundamentadas algumas competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante, tutor e responsabilidades do estagiário.

Quadro 13. *Competências e papéis do professor coordenador, professor acompanhante e responsabilidades do estagiário*

Competências comuns dos interveniente: professor coordenador, professor acompanhante e professor tutor	Papéis comuns dos interveniente: professor acompanhante e professor tutor	Responsabilidades do estagiário
- Ser um profissional experiente - Ter conhecimento sobre supervisão pedagógica - Conhecimento pedagógico geral - Conhecimento pedagógico do conteúdo - Conhecimento do conteúdo da disciplina que o estagiário estiver a lecionar - Saber adequar o ensino as características psicológicas dos alunos - Saber promover uma interação pessoal positiva entre professor acompanhante e o estagiário - Aplicar os princípios ético-morais no ensino - “Saber, saber fazer e saber ser”	- Supervisionar os estagiários durante o processo de estágio - Promover uma pedagogia para autónoma e emancipatória do estagiário - Dar o apoio necessário aos estagiários - Envolver o estagiário na planificação, desenvolvimento e análise da prática pedagógica - Calendarizar a intervenção pedagógica do estagiário em articulação com os objetivos da prática docente - Saber promover uma interação pessoal positiva entre professor acompanhante e o estagiário e vice-versa - Estar presente na escola de aplicação regularmente - Ter boas relações entre o PA, o professor tutor e a direção da escola - Apreciar o desempenho de cada estagiário nas atividades realizadas - Observar e refletir sobre as aulas e outras actividades realizadas pelo estagiário - Avaliar o estagiário	- Participar nas atividades que integram o estágio na escola de aplicação - Observar a prática pedagógica do professor tutor e de colegas de estágio, caso existam na mesma turma - cumprir as orientações do professor acompanhante e/ou tutor - Preparar e desenvolver um conjunto de aulas/ práticas educativas e discutir as mesmas com o professor acompanhante e/ou tutor - Participar em atividades extracurriculares da escola - Ter capacidade crítico-reflexiva da prática de desenvolve - Elaborar um portefólio que documente o seu processo formativo nas diversas componentes do estágio - Elaborar o Relatório Reflexivo de Estágio, com acompanhamento do supervisor e/ou tutor

	- Responder a outras solicitações que lhe sejam colocadas no âmbito das suas funções - Orientar a elaboração de Relatório Reflexivo de Estágio	
--	---	--

5. Tempo de Permanência no Estágio e Lecionação nas Escolas de Aplicação

O tempo de permanência no estágio deverá obedecer o ciclo normal do calendário escolar nacional em função da natureza da formação (áreas de especialidade-Ensino Primário/I ciclo do Ensino Secundário), dos contextos de prática e do número de horas de estágios⁷ regulamentados nos planos de estudos em vigor. Para o Ensino Primário por ser o regime de monodocência⁸, sugere-se 5 horas diárias e 15 horas de lecionação semanal (três vezes por semana, o que daria 180 horas/trimestre aproximadamente).

Quanto ao I Ciclo do Ensino Secundário, tendo em conta o plano curricular, sugere-se 4 tempos lectivos (duas vezes por semana) para a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, o que daria um total de 3 horas semanais, 36h/trimestre, por serem disciplinas nucleares nas áreas de especialidades

Para as outras disciplinas como, Educação Moral e Cívica, Biologia, Química, História, Geografia, EVP, Inglês e Física, sugere-se 1h e 30 minutos semanais, o que daria aproximadamente 16h/trimestre.

Entretanto, essas horas podem ser ajustadas de acordo a necessidade sem, no entanto, comprometer o ritmo normal do estágio e, sobretudo, da formação prática do estagiário, bem como da calendarização a ser apresentada pelo Ministério da Educação no respetivo ano lectivo.

6. Observação nas Escolas de Aplicação

O estágio envolve a observação e a lecionação, sendo a fase inicial na 11ª classe em que o professor de práticas pedagógicas I poderá colocar os alunos em contacto directo com o ambiente de estágio (escolas de aplicação) por intermédio de uma atividade a ser desenvolvido pelos mesmos (Caracterização das Escolas de Aplicação), permitindo a observação e análise num período de um mês, aproximadamente. Na 12ª classe, os estudantes regressam às escolas de aplicação onde permanecem do 2º a 3º trimestre para cooperação e integração. Já na 13ª classe, por ser a fase da formação profissional, começa inicialmente por observar as práticas do professor tutor durante algumas semanas (2-3 semanas letivas), posteriormente, assume a turma (fase de responsabilização). O professor tutor (PT) deve planificar com o estagiário e observar todas as aulas práticas. O professor acompanhante (PA) da escola de formação deve realizar, pelo menos, 3 observações por estagiário, atendendo o número estagiário que tiver por supervisionar. Cada observação deve ser precedida e seguida de uma reunião de discussão da prática observada (ciclo de observação, pré-observação, observação e pós-observação; Alarcão & Tavares, 2003).

O acompanhamento do estagiário realiza-se em seminários (dias e/ou semanas por definir). As horas de lecionação integram todas as atividades a serem realizadas (lectivas e extralectivas). Três (3) aulas no mínimo a serem observadas pelo PA, que poderão ser distribuídas de acordo os trimestre, ou ainda, o número de estagiário, associadas aos seminários de supervisão.

Quanto ao número de estagiário por turmas, sugere-se 1 a 2 estagiários. Relativamente ao número de estagiário por PA, sugere-se 5-10 estagiários, correspondente a dois grupos formados cada por cinco integrantes de modo a facilitar o trabalho de seminário de supervisão. Na eventualidade de não ser possível em função da demanda

⁷ As horas de estágio correspondem as horas de contacto direto com as escolas de aplicação para observação, lecionação e outras atividades relevantes, embora as UC de Estágio incluam também outro tipo de horas: seminários na escola de formação, tutoria, estudo, elaboração de relatório de estágio, etc. (Adaptado de Vieira, F. (2009). In: Dossier de Orientação de estágio da Universidade do Minho, Mestrado em Ensino; Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE (2009). In: Programa de Prática de Pedagógica- Formação de Professores para o Ensino Primário (11ª, 12ª e 13ª classe).

⁸ Monodocência – modalidade de lecionação em que um único professor ministra todas as disciplinas de uma determinada classe do Ensino primário, implementada no âmbito da reforma educativa e curricular (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001).

de estagiários e a insuficiência de PA, é importante que a coordenação defina um número que possibilite ao PA articular-se nos diferentes momentos da atividade de supervisão de estágio. Com isso, sugere-se no quadro 5, o número de estagiários e as horas de trabalho para os seminários de supervisão.

6.1. Distribuição de horas para seminários de supervisão

As sugestões sobre as horas de trabalho para seminários de supervisão são apenas probabilidades numéricas, devendo para o efeito, serem adequadas de acordo o contexto da atividade de supervisão.

Quadro 14. Sugestões de horas para seminários de supervisão⁹

Número de alunos estagiários	Horas de trabalho
Para 10 alunos estagiários	1h a 2h
Para 20 alunos estagiários	2h a 4h
Para 40 alunos estagiários	4h a 6h

7. Coordenação de Estágio

É da responsabilidade do coordenador de práticas pedagógicas e estágio, da subdireção pedagógica, dos professores de metodologias, dos professores de práticas pedagógicas e de outras áreas da instituição zelar pelo cumprimento e bom funcionamento das atividades previstas no estágio, cujas funções estão definidas no programa de prática pedagógica para a formação de professores do Ensino Primário. Sempre que seja relevante e possível e, em cumprimento às necessidades da formação prática dos formandos, o coordenador dinamiza e promove ações de formação para os professores tutores, com a colaboração da equipa de supervisão se existir. O coordenador é também responsável por promover a avaliação do funcionamento geral do Estágio, assim como garantir que todos os processos tenham lugar nos moldes desejados.

8. Dimensões Específicas a Alcançar com o Estágio

Em cumprimento aos indicadores da formação de profissionais que se destacam no exercício da atividade docente, pautando numa pedagogia que atenda às necessidades atuais do ensino e da sociedade, baseada numa prática autónoma, emancipatória e reflexiva, enumeram-se as seguintes dimensões específicas a alcançar com o estágio.

Quadro 15. Dimensões específicas a alcançar com o estágio

Saber-fazer	Saber-ser	Saber-agir
- Iniciação à prática docente; - Domínio de métodos didático-pedagógicos; - Aplicação didática de metodologias ativas de ensino; - Integração da teoria na prática - Promoção de situações desafiadoras de ensino	- Desenvolvimento de espírito colaborativo; - Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo; - Partilha indiscriminada de saberes, vivências e experiências; - Cocriação; - Democratização de saberes - Deontologia profissional	- Desenvolvimento de uma racionalidade docente reflexiva; - Inovação pedagógica; - Autonomia e emancipação; - Desenvolvimento de criatividade no processo de ensino-aprendizagem - Promoção de uma racionalidade docente

9. Intervenientes

São intervenientes no estágio as seguintes personalidades:

- Coordenador de prática pedagógica e estágio
- Professor acompanhante (da escola de formação)
- Professor tutor (da escolas de aplicação)
- Estagiário

⁹ As horas de trabalhos podem ser divididas por dias, dependendo da dinâmica de trabalho do professor (PA).

9. Responsabilidades dos Intervenientes no processo superviso

Para o cumprimento efetivo do processo de supervisão de estágio pedagógico superviso, é necessário que haja a participação e envolvimento de certos intervenientes com papéis e funções definidas. Abaixo são apresentadas as funções de alguns dos intervenientes do processo superviso.

a) Coordenador de Prática Pedagógica e Estágio

- Planificar a atividade geral de estágio pedagógico
- Estabelecer contatos com as Escolas de aplicação
- Endereçar solicitações para protocolos de cooperação às escolas de aplicação
- Selecionar professores acompanhantes
- Promover ações de formação contínua: Professores acompanhantes e/ou tutores
- Articular com os professores acompanhantes na aplicação de programação das atividades inerentes ao estágio;
- Avaliação do Estágio

b) Professor Acompanhante (da escola de formação)

- Enviar as lista dos estagiários e o cronograma das atividades de estágio
- Distribuir os estagiários nas salas das escolas de aplicação
- Planificar atividades de estágios
- Observar um mínimo de três aulas ministradas dependendo do número de estagiários seguidas de:
 - encontro pré-observação com o estagiário;
 - reunião conjunta de pós-observação com o tutor e o estagiário (autoavaliação, supervisão e avaliação formativa do ciclo de supervisão);
- Acompanhar as atividades de prática e estágio reunindo semanalmente 1h30 por grupo (de até 9 estagiário no máximo), 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 (Plano de aula, portfólio, grelhas e fichas);
 - 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 tutor e estagiários.
- Supervisão e monitorização contínuo do processo de estágio
- Promover a reflexão conjunta entre o estagiário, o professor tutor e o professor acompanhante sobre as atividades desenvolvidas
- Participa na avaliação de cada um dos estagiários

c) Professor Tutor (da escola de Aplicação)

- Distribuir os dias, os temas e indica os estagiários que devem ministrar conforme a planificação
- Facilitar a integração do estagiário na instituição
- Observar entre 5h a 15h as aulas ministradas pelo estagiário
- Dar um *feedback* ao estagiário, se possível no final da aula observada
- Observar o sucesso ou evolução das aulas dos estagiários
- Fornecer informações de carácter didático- pedagógico e disciplinar ao professor acompanhante semanalmente
- Registrar as faltas dos estagiários sob sua responsabilidade
- 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 relatórios de progresso por cada estagiário
- Colaborar na avaliação de cada um dos estagiários

d) Estagiário

- Observar as aulas do professor tutor durante uma semana letiva
- Planificar as aulas seguidas de lecionação

- Assegurar todo dia de aulas ministrando as diferentes disciplinas (para o Ensino Primário se aplicável) conforme o horário escolar
- Colaborar com o professor acompanhante e/ou tutor
- Participar ativamente na sua própria formação
- Apontar os sucessos e os fracassos com que se depara
- Cumprir as orientações do professor acompanhante e/ou tutor
- Reunir periodicamente com o professor acompanhante para refletir sobre a sua prática e definir novas estratégias
- Apresentar semanalmente/quinzenalmente, ou sempre que solicitado pelo professor acompanhante, o portfólio atualizado de forma a avaliar a sua intervenção pedagógica
- Envolver-se ativamente na vida da escola

e) Subdireção Pedagógica da Escola de Aplicação

- Colaborar no processo de estágio pedagógico com as escolas de formação
- Acolher os estagiários e os professores acompanhantes
- Facilitar a integração do estagiário na instituição
- Informar aos professores tutores sobre o trabalho a desenvolver com os professores acompanhantes e os estagiários
- Sensibilizar os professores tutores sobre as responsabilidades que os espera no processo de supervisão de estágio
- Selecionar e/ou indicar professores tutores
- Prestar apoio necessário aos professores acompanhantes, tutores e aos estagiários
- Acompanhar o processo de supervisão de estágio pedagógico
- Assegurar o cumprimento das responsabilidades do professor tutor

10. Estratégias/instrumentos

10.1. Observação formativa

Em todos os sistemas de formação de professores, a observação tem sido uma estratégia distinta na medida em que se “atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamento e da atitude do professor, quer no âmbito da formação inicial, quer na formação contínua” (Estrela, 1994, p.56). Por outro lado, pelo facto de permitir reunir informações e dados de forma colaborativa que visam o melhoramento da prática de ensino, recorrendo em diferentes ciclos de observação (pré-observação; observação e pós-observação) (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011). Dito de outro modo, “a observação é um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”(Reis, 2011, p.11).

Quadro 6. Ciclos da observação formativa

Pré-observação	Observação	Pós-observação
- Promoção de um clima cordial entre o supervisor e o estagiário para o processo que se segue; - Encontro prévio de concertação sobre os aspetos a serem observados na aula e suas finalidades; - Definir objetivos, estratégias de observação; - Compreender as situações contextuais significativas à observação a efetuar; - Definir instrumentos de observação global ou focalizada;	- Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação. - Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação previamente definidos. - Recorrer a diversas formas de registo da informação. - Conciliar registos descritivos com registos interpretativos	- Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes - Verificar o grau de cumprimento das orientações inerentes às práticas; - Fornecer feedback informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor - Avaliar os aspetos observados durante a aula e o cumprimento das diferentes etapas - Propor estratégias de melhoria - Avaliar o ciclo de observação

- Encorajar o professor a adotar uma postura de confiança e convicção.		
--	--	--

Fonte: Baseado em Vieira & Moreira, 2011

Nestes ciclos de observação, deseja-se ter uma visão prévia e ampla do processo. Nos mesmos, os intervenientes (professor acompanhante-PA, professor tutor-PT e estagiário), interagem entre si (co-responsabilização) no sentido de promover uma relação interpessoal cordial, definir objetivos, recolha e análise de informação; regulação conjunta dos processos supervivos por intermédio da avaliação sistemática da sua eficácia quanto a consecução das suas finalidades inerentes ao estágio. Ao professor supervisor (PA) reserva-se o papel do fornecimento de informação válida na resolução dos problemas pedagógicos do professor (estagiário), desenvolvimento da sua autonomia com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções e promoção do seu envolvimento na tomada de decisões (Vieira & Moreira, 2011).

10.2. Grelha de observação e ficha de avaliação

Constituem instrumentos de base e primários para o registo e recolha de informações viáveis inerentes ao processo de estágio (ver anexos 26.3; 26.4 e 26.5). Integra a descrição da identidade do estagiário e as dimensões a serem tidas em consideração antes, durante e após a observação. Permite igualmente, a discussão e reflexão individual dos intervenientes por intermédio do confronto de registos e perspetivas, do desenho conjunto de estratégias futuras e avaliação da utilidade da observação efetuada (Vieira & Moreira, 2011).

10.3. Diário reflexivo de aula

Em educação, concretamente, no âmbito da formação inicial ou contínua de professores (ver anexo 26.9), o diário se torna uma estratégia crucial, especialmente se utilizada como finalidade investigadora mais orientada ao desenvolvimento pessoal de professores, com objetivos descritivo e reflexivo-pessoal pelo facto de apresentarem uma riqueza informativa e permitir a sistematicidade das observações recolhidas (Zabalza, 1994, 2004).

O diário de aula é uma narrativa escrita de carácter pessoal e espontânea que pode explicitar interpretações, opiniões, sentimentos e vivências ocorridas ao longo de um tempo num contexto de formação pedagógica (Cruz, 2007, cit. por Ramos, 2013).

10.5. Portfólios

O portfólio não se resume exaustivamente a um dossier ou uma coletânea de documentos variados (ver anexo 26.10). É um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora de percurso profissional (Alarcão & Tavares, 2003). A sua construção fundamenta - se num discurso narrativo do próprio formando organizado em ciclos sucessivos e interativos de reflexão pró-activa, interativa e pós-activa (Sá-Chaves, 2000b, cit. Vieira & Moreira, 2011), baseado nos encontros periódicos e constantes entre o aluno (estagiário) e o supervisor (professor acompanhante e/ou tutor), nos quais discutem reflexões, críticas, propostas, conteúdos significativos, dúvidas, inseguranças, palestras, pesquisas, situações práticas vividas com os alunos nos vários contextos escolares formais e informais e os recursos utilizados nessas discussões (De Brito, 2009).

Quanto aos tipos, a sua construção pode ser relacionada com os objetivos desejados no processo de estágio. Relativamente as finalidades, “os portfólios reflexivos têm vindo a ser usados na formação com múltiplas finalidades constituindo - se como um metodologia flexível que se ajusta e regula de acordo com a natureza específica da finalidade pretendida” (Sá-chaves, 2009, p.29). O mesmo pode assumir as seguintes configurações: de desenvolvimento profissional (formativa) e de progressão e certificação de competências (sumativa) (Paquay, 2004, cit. Vieira & Moreira, 2011).

No entanto, destacam-se três tipos fundamentais de portfólios:

- “Portfólio de escrita: Tem por objetivo a escrita e contém elementos como a evidência cronológica das versões de um texto em produção, textos produzidos pelas disciplinas variadas, composições sobre texto literário (ou outro) lido, exercícios de escrita produzidos em contexto de aula, ensaios sobre o processo de escrita enquanto tarefa criativa que se adentra criticamente, etc.
- Portfólio de aprendizagem: Centra-se na escrita, porém enquanto estratégia de aprendizagem e de construção de novos significados. Pode conter elementos como recortes de jornais, reações de leitores, multimédia (vídeos, música, trabalhos de produção manual), projectos colaborativos e reflexões sobre o processo de aprendizagem.

- Portfólio de auto-reflexão: Centra-se nos processos de consciencialização relativos ao desenvolvimento pessoal e à estruturação da identidade” (De Brito, 2009, p.17).

10.6. Relatório reflexivo de estágio

O relatório reflexivo de estágio supervisionado (ver anexo 23.6) emerge como o culminar das experiências vividas na escola de aplicação, quer ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista da iniciação profissional, que podem ser elaborados por intermédio de materiais e instrumentos produzidos colaborativamente (diários reflexivos, portfólios reflexivos e grelhas observação) durante o processo de estágio. O objetivo é fornecer uma visão global do estágio realizado pelo aluno durante um determinado período, destacando as atividades mais relevantes realizadas (lectivas ou extralectivas), os projetos, os desafios enfrentados e as habilidades técnicas e profissionais desenvolvidas.

10.7. Avaliação

A avaliação deve ser integral e voltada aos pressupostos coerentes do processo de estágio (saber, saber fazer e saber ser). Deve ainda, ser um momento emancipatório do estagiário, democrático e de desenvolvimento profissional.

De modo a minimizar os constrangimentos no momento de avaliação, como consequência do elevado número de estagiários que cada PA tem de avaliar e a exigência do cumprimento da avaliação em três disciplinas para os estagiários da especialidade do Ensino Primário e duas para os de outras especialidades do I ciclo do Ensino Secundário, sugere-se que a avaliação seja feita em dois momentos articulados, que servirá de igual modo, para aferir o progresso do estagiário.

1. Avaliação contínua:

A avaliação contínua deverá ser realizada durante os trimestres (uma disciplina em cada trimestre), isto é, de forma conjunta entre o PA e o PT.

2. Avaliação Final (Avaliação de aptidão profissional)

Na avaliação final, o estagiário será avaliado em uma única disciplina em observância aos critérios da avaliação de aptidão profissional regulamentado.

Constituem - se os objetos de avaliação os seguintes (Decreto nº273/20, artigo 41º):

- a) Na observação e análise de uma das últimas aulas do candidato na escola aplicação, bem como no subsequente diálogo com o candidato sobre a mesma. Este processo deve ser desenvolvido por um corpo de júri constituído pelo professor acompanhante, professor tutor, a direção da escola de aplicação e/ou por um júri externo.
- b) Na análise dos seguintes documentos elaborados pelo candidato:
 - Portfólio de planificações e materiais desenvolvidos ao longo do estágio;
 - Relatório reflexivo sobre o estágio;
 - Plano de aula observada pelo júri, devidamente fundamentado.
- c) Na apresentação e defesa pública pelo candidato(s) dos documentos mencionados anteriormente (particularmente o relatório reflexivo de estágio).

Sobre os critérios para avaliação do relatório reflexivo de estágio, ver exemplo (ver anexo 26.7). Quanto aos portfólios, os critérios de avaliação podem incluir:

- “Diversidade de entradas (por exemplo, uso de diferentes formatos e produtos que demonstrem a aquisição de competências);
- Relação entre os processos evidenciados e os produtos apresentados e as finalidades, os objectivos e as competências enunciados pelo curso;
- Correção e adequação dos processos e produtos apresentados;
- Níveis de reflexividade, incluindo capacidade de monitorização do seu próprio processo de evolução, reflexão metacognitiva e autoavaliação” (De Brito, 2009, p.15)

14.1. Proposta de guião de pré-observação de aulas

Objetivos:

- Discutir previamente sobre os aspetos a serem observados na aula e a sua finalidade;
- Preparar o professor para o processo que se segue;
- Encorajar o professor a posicionar-se com confiança na sala de aula;
- Refletir sobre a aula a observar.

Possíveis Questões a serem discutidas na Pré-Observação		✓
	- Mobilização dos alunos para aprendizagem	
	- A organização e/ou a disposição das carteiras	
	- O número de aluno na turma	
	- Dificuldades previstas	
	- Alunos com alguma dificuldade de aprendizagem	
	- Problemas disciplinares e/ou de integração	
	- Outros	
b) Que abordagem de ensino pensa em adotar?	- Abordagem de orientação tradicional: Centrada no professor	
	- Abordagem de orientação construtivista: centrada no aluno	
c) Quais são os objetivos da aula?	- São adequados para a faixa etária e as condições que a sala apresenta	
	- São exequíveis para o tempo previsto	
d) Quais são os conteúdos a abordar na aula?	- Estão de acordo com os programas a nível nacional	
	- Foram contextualizados e adaptados em função às necessidades dos alunos	
	- Têm em consideração as experiências e/ou ideias prévias dos alunos	
	- Potencializam a aquisição e/ou desenvolvimento de competências	
e) Como irá ser abordado o conteúdo? Que recursos, materiais convencionais e/ou não convencionais irá utilizar	- Manuais e cadernos	
	- Documentos/textos	
	- Recurso multimédia	
	- Gravuras/cartazes/figuras/representação	
	- Outros	
f) Que aprendizagens espera que os alunos adquiram no final da aula?		
g) Que dificuldades prevê e como pensa em resolvê-las?		

Possíveis Questões a serem discutidas na Pré-Observação (Cont.)		✓
h) Está prevista alguma modalidade de avaliação?	- Exercício independente	
	- Exercício em grupo	
	- Atividade para realizar em casa – TPC	
	- Outra	
i) Há algum aspecto específico sobre o qual gostava que a observação se focasse?	- Método de ensino	
	- Fases didáticas	
	- Cumprimento do tempo	
	- Uso dos recursos de ensino	
	- Estratégias de Ensino	
	- Domínio do conteúdo	
	- Questionamento dos alunos	
	- Feedback aos alunos	
	- Apresentação/explicação de conceitos/matérias	
	- Participação dos alunos	
	- Interação com os alunos	
	- Ritmo da aula	
- Outros		
j) Como se sente em relação à observação?		
k) Que questões gostaria de discutir?		

Assinatura do professor(a) acompanhante

Assinatura do estagiário(a)

Data: ____/____/____

14.2. Proposta de Guião de Pós-observação

Objetivos:

- Verificar o grau de cumprimento das orientações dadas;
- Analisar os aspetos observados durante a aula;
- Propor estratégias de melhoria

Aspectos a considerar:

01	Os objetivos da aula foram cumpridos
02	As estratégias funcionaram plenamente e/ou parcialmente
03	As estratégias foram adequadas à turma e as necessidades dos alunos
04	Os recursos de ensino foram suficientes
05	As expetativas foram superadas
06	Principais dificuldades e constrangimentos encontrados
07	Outros

Justificação:

Proposta de mudança:

Assinatura do professor(a) acompanhante

Assinatura do estagiário(a)

Data: ____/____/____

14.3. Proposta de grelha de observação de aulas

Aspectos Preliminares	
Nome do estagiário(a): _____ Escola de aplicação: _____	
Turma: _____ Sala: _____ Período: _____	
Classe: _____ Disciplina: _____ Ano: _____.	
Tema/Subtema: _____	
Número de alunos na turma: _____ Tipo de aula: Teórica _____ Prática _____ Teórica/Prática _____ Disposição dos alunos: em fila _____ em pares _____ em grupo _____.	
O professor observador(a): _____ Data: ____/____/____.	

Aspectos a considerar	Parâmetros a observar		NE	PE	E
1. Mobilização dos alunos para aprendizagem e/ou induz os alunos para a tema a abordar	Mobiliza as ideias prévias dos alunos:	De modo implícito			
		De modo explícito			
		Faz perguntas de controlo			
2. Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior	Por meio da correção da tarefa anterior				
	Por meio da recapitulação/esclarecimento de dúvidas				
	Por meio de questionamento aos alunos				
3. Comunicação/diálogo educativo	Comportamentos com impactos educativos positivos	Fala de forma expressiva			
		Mostra um sentido de humor adequado			
		Utiliza uma linguagem corporal não intimidatória			
		Evidencia descontração			
		Não se centra a ler notas ou livro escolar			
		Expressa-se muito bem, tanto oralmente como por escrito			
	Usa a comunicação não verbal	Mantem contato com os alunos ao longo da sala			
		Postura	Relaxada		
			Confiante		
		Movimentação na sala de aula			
		Usa gestos e movimentos corporais adequadamente			
	Promove a comunicação professor-aluno	Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada			
		Responde sem hesitação			
		Explicações adequadas e contextualizadas			
		Muda de estratégia se os alunos não			

		mostram a compreensão esperada			
	Clima na sala de aula	Encoraja uma atmosfera positiva			
		Mostra entusiasmo pelo assunto da aula			
		Estimula os alunos para aprendizagem			
		Encoraja a participação dos alunos			
		Respeito pelas ideias dos alunos			
		Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva			
4. Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina	Promove aprendizagens ajustas	Ao programa			
		Ao contexto dos alunos			
		Aos objetivos/metasp de aprendizagens			
		As necessidades dos alunos			
		Utiliza diversas atividades na aula			
	Explora recursos convencionais e/ou não convencionais para:	Alcançar os objetivos propostos			
		Levar os alunos a compreensão			
		Reflexão sobre a aprendizagem			
		Utiliza meios audiovisuais diversos			
	Promove aprendizagens úteis e desafiadoras	De outros contextos			
		De situações quotidianas/contextuais			
5. Avaliação do desempenho dos alunos	Consolidação da aula	Sintetiza a aula			
		Faz perguntas comprovativas			
		Trabalhos de casa para todos			
		Tarefas diferenciadas			

Legenda: NE – Nada Evidente; PE – Pouco Evidente; E – Evidente

Outras observações:

Assinatura do professor(a) acompanhante/tutor(a)

Assinatura do estagiário(a)

Data: ____/____/____

14.4. Proposta de Ficha de Avaliação do Estagiário (Ensino Primário)

Identificação			
Nome do estagiário(a): _____		Escola de aplicação: _____	
Turma: _____		Sala: _____ Período: _____	
Classe: _____ Ano: _____			
Número de alunos na turma _____ Disposição dos alunos: em fila _____ em pares _____ em grupo _____			
Data: ____/____/____.			
Aspectos a considerar	Aulas/ Disciplinas a avaliar		
	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3
1. Planificação Didáctica	Data: _____	Data: _____	Data: _____
Elaboração Correta do plano de aula (1,5v)			
Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as actividades seja clara (1v)			
Relação objectivos e conteúdos (1v)			
Relação conteúdos e métodos de ensino (1,5v)			
2. Introdução			
Saudação (0,5v)			
Verificação da higiene (alunos/sala) (0,5v)			
Chamada (0,5v)			
Correcção da tarefa/resumo da aula anterior (1v)			
Anuncia o tema da aula (1v)			
3. Desenvolvimento			
Fala de forma perceptível, correcto e com velocidade adequada (0,5v)			
Evidencia entusiasmo pelo tema da aula (0,5v)			
Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos (1,5v)			
Expressa-se muito bem, oralmente como por escrito (1v)			
Controlo da turma (clima e dúvida sobre a matéria) (0,5v)			
Encoraja a participação dos alunos (0,5)			
Criatividade (demonstração, exemplos contextualizados, etc.) (2v)			
Utilização dos meios de ensino (adequados e relacionados com a aula) (1v)			
Gestão do quadro (escrita, desenhos, cartazes e outros) (1v)			
Gestão do tempo (0,5v)			
4. Conclusão			
Resumo da aula (1v)			
Perguntas de controlo (1v)			
Tarefa (0,5v)			
Explicação da tarefa (orienta os alunos a passarem) (0,5v)			
Pontuação geral			

INSTRUÇÕES: Coloque o nome da disciplina a avaliar por baixo da primeira coluna de aulas (Exemplo: 1ª aula, 2ª aula e 3ª aula). O(s) valor(es) a atribuir por cada item considerado, deve(m) ser escrito(s) no lado direito da mesma linha, isto é, por baixo da disciplina que está a ser avaliada. A classificação final é resultado do somatório das três disciplinas, divididos pelo número das mesmas.

Relatório de Avaliação

Nos dias ____; ____ e ____ de _____ 2024 foi submetido(a) a Exame de Aptidão Profissional o(a) estudante _____; nas disciplinas de:

1. Língua Portuguesa (Tipo de aula: Teórica____ Prática____ Teórica/Prática____)

Tema/Subtema: _____

2. Matemática (Tipo de aula: Teórica____ Prática____ Teórica/Prática____)

Tema/Subtema: _____

3. Estudo do Meio (Tipo de aula: Teórica____ Prática____ Teórica/Prática____)

Tema/Subtema: _____

As aulas tiveram uma duração total de _____ horas e _____ minutos e durante este tempo o(a) estudante _____

Nota final atribuída: _____

Cumpridos todos os requisitos, e para que não reste dúvidas, foi produzida a presente relatório que vai assinada pelo corpo de júri e pelo(a) estudante examinado(a).

O júri

Professor(a) Acompanhante

O(a) estudante

Professor(a) Tutor(a)

Legenda: I – Insuficiente; B – Bom; MB – Muito bom

Data ____/____/____

14.5. Proposta de Ficha de Avaliação do Estagiário (I Ciclo do Ensino Secundário)

Identificação	
Nome do estagiário(a): _____	Escola de aplicação: _____
Turma: _____ Sala: _____	Período: _____
Classe: _____ Disciplina: _____	Ano: _____
Número de alunos na turma: _____	Disposição dos alunos: em fila _____ em pares _____ em grupo _____
Data: ____/____/____.	

Aspectos a Considerar		Escala de avaliação			Obs.
		I	B	MB	
5-9	10-15	16-20			
1	Planificação Didáctica				
- Elaboração correta do plano de aula - Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as actividades seja clara - Relação objetivos e conteúdos - Relação conteúdos e métodos de ensino					
2	Introdução				
- Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior - Mobiliza os alunos para aprendizagem e/ou induz os mesmos para o tema a abordar - Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam) - Anuncia o tema e apresenta os objetivos da aula					
3	Desenvolvimento				
- Escreve de forma clara e legível no quadro - Demonstra excelente domínio dos conteúdos - Evidencia entusiasmo e convicção pelo tema da aula - Apresenta exemplos e demonstrações concretas sobre o conteúdo - Estimula e encoraja a participação dos alunos - Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos da aula - Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos - Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos - Utiliza meios e/ou recursos visuais (esquemas, imagens, figuras, etc.)					
4	Conclusão				
- Resume os principais aspectos estudados (ou pede aos alunos que o façam) - Faz perguntas comprovativas - Faz avaliação individual e/ou em grupo - Orienta tarefas individuais e/ou trabalhos de grupos - Orienta a preparação da aula seguinte					

Relatório de Avaliação

Nos dias ____; ____ e ____ de _____ 2024 foi submetido(a) a Exame de Aptidão Profissional o(a) estudante _____; nas disciplinas de: (1) _____; (Tipo de aula: Teórica ____ Prática ____ Teórica/Prática ____); (2): _____; (Tipo de aula: Teórica ____ Prática ____ Teórica/Prática ____).

As aulas tiveram uma duração total de _____ horas e _____ minutos e durante este tempo o(a) estudante _____

Nota final atribuída: _____

Cumpridos todos os requisitos, e para que não reste dúvidas, foi produzida a presente relatório que vai assinada pelo corpo de júri e pelo(a) estudante examinado(a).

O júri
Professor(a) Acompanhante

O(a) estudante

Professor(a) Tutor(a)

Data ____/____/____

14.6. Proposta para a elaboração do relatório reflexivo de estágio

O relatório final reflexivo de estágio supervisionado surge como o culminar das experiências marcantes e vividas, quer ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista de iniciação da vida profissional na escola de aplicação. O mesmo deve ser de cumprimento obrigatório, pois constituirá objeto de avaliação para o candidato futuro professor. Portanto, sugere-se o seguinte modelo para a elaboração do relatório reflexivo de estágio pedagógico supervisionado:

Pré-textuais	• Capa (obrigatório)	• Nome da Instituição • Curso (área de especialidade) • Título • Nome(s) do estagiário(s) • Nome do professor acompanhante/orientador • Nome da escola de aplicação - Local e ano	
	• Folha de rosto (obrigatório)	• Assinatura do(s) estagiário(s) • Assinatura do Acompanhante/Orientador	1 página
	• Agradecimentos (opcional) • Índice (obrigatório)		1 página
Textuais	• Introdução	• Enquadramento do relatório no processo de estágio • Descrição da escola de aplicação • Resumo das atividades letivas e/ou extraletivas realizadas • Organização geral do relatório	Até 4 páginas (3 no mínimo)
	• Reflexão final sobre o estágio	• Detalhar cronologicamente as atividades (letivas/extraletivas) realizadas • Explicar, justificando com evidências práticas, a teoria da educação que adotou no seu processo de ensino com base nas diferentes disciplinas ministradas; • Aspetos conseguidos no estágio e a melhorar no futuro • Dificuldades sentidas no estágio e como as ultrapassaram (medos, angústias, receios, etc.); • O que pode ser melhorado no processo de estágio • O que gostaria de aprender no futuro para ser um professor cada vez melhor;	Até 12 páginas (10 no mínimo)
Pós-textuais	Referências Bibliográficas Anexos (opcional) Apêndices (opcional)		

Fonte: Baseado em Correia, 2023

14.7.Proposta de critério de avaliação de relatório reflexivo de estágio

A avaliação do relatório será feita em dois momentos:

- a)** Entrega do relatório escrito produzido na data prevista
- b)** Avaliação do relatório escrito por um corpo de júris a ser constituído

CLASSIFICAÇÃO FINAL: A classificação obtida no primeiro momento terá a ponderação de **50%** e a classificação obtida no segundo momento terá a ponderação de **50%**.

Discriminam-se os parâmetros a ter em conta em cada momento:

Primeiro momento: avaliação final do relatório escrito entregue, classificação (0-20)

- 1. Organização formal** (exemplo: apresentação, estrutura, clareza e correção da expressão escrita, consistência e anexos) em linhas gerais, o cumprimento das orientações que constam no modelo de relatório.

Segundo momento: apresentação pública do relatório final, classificação (0-20)

1. Desenvolvimento dos aspectos abordados

- Pertinência das actividades desenvolvidas (letivas/extraletivas)
- Qualidade da discussão/contributos
- Capacidade crítica e reflexiva evidenciada

2. Referências Bibliográficas (fontes consideradas, pertinentes e atualizada)

14.8. Proposta de relatório do júri após avaliação do relatório reflexivo de estágio

1. Nome do(s) estudante(s):

- 1) Nome da escola de Aplicação: _____
- 2) Classe: _____
- 3) Professor orientador: _____

2. Em cumprimento aos critérios definidos para a acreditação e avaliação do relatório de estágios pedagógicos supervisionados da autoria dos alunos ora descritos, temos a considerar os seguintes aspectos

Pertinência do problema identificação:

Pertinência da atividades desenvolvidas:

Reflexão evidenciada durante o relatório:

Exposição oral:

3. Diante do exposto e depois de se ter cumprido todos os pressupostos em torno do processo, o corpo de júri atribuiu a **Classificação Final** de _____ valores.

Obs. A referida nota pode ser aplicada a todos os estudantes ora descritos ou particulariza. Na eventualidade de serem particularizadas, descreva abaixo:

O Júri:

1. O presidente: _____
2. 1º Vogal: _____
3. 2ª Vogal: _____

Data: ____/____/____

14.9. Proposta para a elaboração do diário reflexivo de estágio

1. Identificação	
Nome do estagiário(a): _____ Escola de aplicação: _____ Turma: _____ Sala: _____ Período: _____ Classe: _____ Disciplina: _____ Ano: _____. O(s) professor(a) acompanhante: _____ tutor(a): _____ Data: ____/____/_____.	
2. Relato/reflexão	
Formatação do texto	Tipo de letra: Arial ou Times New Roman Tamanho de letra: 12 Espaçamento entre linhas: 1,5
a. Introdução: • Âmbito e objetivo da elaboração do diário • Estrutura do diário	Até 3 páginas (mínimo 2 páginas)
b. Processo de lecionação: • Planificação da aula de forma individual ou coletiva • Seleção e utilização de recursos de ensino (convencionais e não convencionais) e especificar a razão da seleção • Seleção e operacionalização dos métodos/estratégias de ensino (especificar a razão da seleção) • Objetivos da aula • Conteúdo ministrado e seu domínio científico • Narrar a aula, incluindo a sequência das atividades e interações durante a sua implementação (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno)	Até 6 páginas (mínimo 5 páginas)
c. Reflexão • Dificuldades sentidas (medos, angústias, inseguranças...) • Alcance dos objetivos da aula • Aspectos gerais conseguidos e não conseguidos na aula • Dificuldades/ barreiras (ex. má gestão do tempo de aula, comportamento dos alunos) que existiram na lecionação e fatores que facilitaram a lecionação (ex. motivação dos alunos ou do estagiário, apoio dos supervisores)	Até 4 páginas (mínimo 3 páginas)
d. Reconstrução • Direções futuras (perspetivas de melhorias – especificar em que sentido)	Até 2 páginas (mínimo 1 páginas)
3. Autoavaliação	

Fonte: Baseado em Correia, 2023

14.10. Proposta para a elaboração de portfólio reflexivo de estágio

Estrutura e elementos constituintes do portfólio de estágio			
Capa		• Identificação da instituição • Nome da escola de aplicação • Nome do estagiário • Nome do professor acompanhante e tutor • Local e data	Formato A4
Índice			
1	Introdução	Apresentação e organização geral do portfólio	1 página
2	Reflexões sobre o estágio	Reflexões sobre as vivências no estágio e experiências obtidas de todos os intervenientes do processo, incluindo os pares	3-2 páginas
3	Materiais	• Planificação de aulas (temática e diária) • Grelhas de observação de aulas e fichas de avaliação (usadas pelo professor acompanhante ou tutor) • Documentos relevantes • Outros materiais considerações relevantes (ex. imagens, cartazes, figuras, etc.)	
4	Considerações finais	Consideração geral sobre a prática de estágio (aspetos alcançados, dificuldades sentidas e sugestões de melhorias)	3-2 páginas
5	Autoavaliação	Autoavaliar a prática pedagógica do estágio	Até 2 páginas

Fonte: Baseado em Correia, 2023

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Almedina.
- Correia, J. L. G. (2023). *Reconfigurar concepções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores: Um estudo de caso em Angola* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação-Universidade do Minho, Braga.
- De Brito, C. (2009). Estudo de caso: Do portfólio às competências. Dissertação de 2.º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre. Universidade da Beira Interior-Departamento de letras. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3416/1/MESTRADO%201113.pdf>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ªed). Porto Editora.
- INIDE (2009). *Programa de Prática Pedagógica – Formação de Professores para o Ensino Primário*. MED.
- INIDE (2010). *Estágio Pedagógico: Supervisão e Prática Pedagógica* (Formação de professores para o Ensino Primário). MED
- INIDE (2011). *Curriculo de Formação de Professores - Reforma educativa*. MED.
- INIDE & MED (2019). *Plano Curricular: Ensino Secundário Pedagógico*. Editora Moderna.
- Ramos, C. B. (2013). *O contributo dos diários de aula dos alunos para uma professora em iniciação à prática profissional*. 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Dissertação/relatório/Projeto/IPP: Universidade do Porto-Faculdade de Letras.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* - Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>.
- República de Angola (2020). Decreto Presidencial nº273/20, de 21 de outubro, Regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República I Série – N°168.
- República de Angola (2020). Decreto Presidencial nº32/20, de 12 de agosto, Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República I Série - N°123.
- República de Angola (2021). Decreto Presidencial nº91/21, de 16 de abril, Regime Jurídico do Exercício de Cargo de Direção e Chefia nas Instituições de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário. Diário da República I Série - N°67.
- Sá-Chaves, I. (2009). Portfólios reflexivos-estratégias de formação e de supervisão (4ªed.). Universidade de Aveiro
- Vieira, F. (2009). *Dossier de Orientação de estágio da Universidade do Minho*, Mestrado em Ensino.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação-CCAP. http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Acedido aos 29/07/2023.
- Zabalza, M. (1994). Diários de Aula. *Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de Aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed Editora.