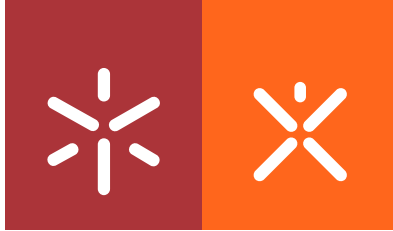


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Ernesto Fulucumbe

**O papel da colaboração no desenvolvimento
profissional dos futuros professores em
contexto superviso – Um estudo numa
escola de Magistério em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Ernesto Fulucumbe

**O papel da colaboração no desenvolvimento
profissional dos futuros professores em
contexto supervisivo – Um estudo numa
escola de Magistério em Angola**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Didática e Supervisão

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

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

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

Agradecimentos

O presente trabalho representa um esforço realizado ao longo deste último ano, que exigiu muito empenho e dedicação. A sua realização só foi possível através da ajuda e participação de muitas pessoas, às quais quero deixar bem expresso, neste espaço, o meu sincero agradecimento.

Agradeço a Deus Todo-Poderoso pelo fôlego de vida e pela oportunidade e graça que nos concedeu neste e em muitos outros momentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira, cuja maneira de ser e estar muito admiro, agradeço o apoio e a dedicação prestados ao longo da realização da presente dissertação.

À instituição onde foram recolhidos os dados e aos participantes do estudo, agradeço toda a abertura e a colaboração prestada.

Ao meu querido Marido, Sebastião Miguel, que mesmo com muitas dificuldades que passou em cuidar da nossa querida filha, não poupou esforços em dar o seu apoio.

Ao meu irmão Leitão Bento Fulucumbe.

Aos meus queridos amigos Martins Baveca, Faustino Maciala, Maria Teresa Caldeira Marques e tantos outros que aqui não foram mencionados, o meu muito obrigada por todos os momentos bons que passámos, que nos ajudaram a crescer enquanto estudantes, pessoas e amigos.

Aos meus pais e irmãos. Agradeço por tudo o que fizeram e fazem por mim, o amor incondicional, a confiança e força que me transmitem, o apoio emocional, o esforço que fizeram para que eu conseguisse alcançar este objetivo e o orgulho que têm por mim.

O meu muito obrigada a todos que de longe ou de perto deram o seu apoio para a realização deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso -
Um estudo numa Escola de Magistério em Angola**

Resumo

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Didática e Supervisão, tendo como finalidade analisar práticas da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial, com incidência no papel da colaboração. Trata-se de um estudo de caso realizado no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica de um curso de formação inicial de professores em Angola, numa instituição do II Ciclo do Ensino Secundário vocacionada para a formação de professores do ensino primário em áreas rurais e semiurbanas, procurando compreender que estratégias de supervisão são usadas e em que medida favorecem a colaboração. O estudo teve como objetivos: analisar perceções dos supervisores sobre o seu papel, as práticas de colaboração e o desenvolvimento profissional dos formandos em contexto superviso; analisar perceções dos formandos sobre o papel do supervisor, a colaboração e o seu desenvolvimento profissional em contexto superviso; caracterizar estratégias de comunicação nos encontros supervisivos; identificar fatores de constrangimento e medidas de melhoria dos processos de formação. Na recolha de dados, foi utilizado o inquérito por questionário aos supervisores da instituição de formação e aos formandos, a observação nos locais de práticas pedagógicas e a observação de encontros supervisivos. Os resultados obtidos indicam que os participantes tendem a conferir importância a diversas funções da supervisão no trabalho que realizam, embora os formandos apresentem respostas mais diversificadas e menos favoráveis, nomeadamente quanto ao papel da supervisão na promoção de competências de reflexão sobre a prática e da inovação pedagógica. As perceções dos supervisores acerca da colaboração realizada são também mais positivas do que as dos formandos e existem indícios de que estes necessitariam de mais colaboração em competências nas quais percecionam mais dificuldades, como a análise dos contextos da prática, a análise e gestão dos programas das disciplinas, a construção de materiais de avaliação das aprendizagens e a inovação pedagógica. As perceções dos participantes e a observação de encontros de supervisão revelaram, contudo, a existência de estratégias supervisivas que podem contribuir para a criação de ambientes colaborativos e reflexivos, nos quais os formandos encontram espaços de expressão pessoal e os supervisores os ajudam a analisar a prática e a resolver os problemas encontrados. Quanto aos fatores que, na perspetiva dos dois grupos de participantes, condicionam mais negativamente a qualidade da formação, destaca-se a falta de condições nas escolas e a sobrelotação das turmas, assim como a falta de formação dos professores titulares das escolas na área da supervisão e o seu apoio insuficiente aos formandos. O apoio insuficiente do supervisor é também apontado por cerca de metade dos formandos. Os participantes indicam a necessidade de melhoria nesses aspetos, destacando-se, para cerca de metade dos formandos, a necessidade de maior presença e apoio do supervisor. Assim, os resultados do estudo permitem identificar aspetos favoráveis a uma supervisão de natureza reflexiva e colaborativa, mas também sinalizam melhorias a efetuar, o que requer um trabalho conjunto dos supervisores e o reforço de parcerias entre a instituição de formação e as escolas.

Palavras-chave: colaboração; desenvolvimento profissional; formação inicial de professores; supervisão pedagógica.

**The role of collaboration in the professional development of prospective teachers in a supervision context –
A study in a teacher education institution in Angola**

Abstract

This research project was carried out as part of the Master's Degree in Educational Sciences - Specialization Area in Didactics and Supervision, with the aim of analysing supervisory practices in the professional development of teachers in initial training, focusing on the role of collaboration. This is a case study carried out as part of the Pedagogical Practice subject of an initial teacher training course in Angola, in a secondary school aimed at training elementary school teachers in rural and semi-urban areas, seeking to understand which supervision strategies are used and to what extent they favor collaboration. The objectives of the study were: to analyze supervisors' perceptions of their role, collaborative practices and the professional development of trainees in a supervisory context; to analyze trainees' perceptions of the supervisor's role, collaboration and their professional development in a supervisory context; to characterize communication strategies in supervisory meetings; to identify constraining factors and measures to improve teacher education processes. Data was collected through a questionnaire to the supervisors at the training institution and the trainees, observation at teaching practice sites and observation of supervisory meetings. The results show that the participants tend to give importance to various functions of supervision in the work they do, although the trainees have more diverse and less favorable responses, particularly with regard to the role of supervision in promoting skills of reflection on practice and pedagogical innovation. Supervisors' perceptions of collaboration are also more positive than those of the trainees and there are indications that they would need more collaboration in competences in which they perceive more difficulties, such as the analysis of practice contexts, the analysis and management of school syllabi, the construction of learning assessment materials, and pedagogical innovation. The participants' perceptions and the observation of supervisory meetings revealed, however, the existence of supervisory strategies that can contribute to the creation of collaborative and reflective environments, in which trainees find spaces for personal expression and supervisors help them analyze their practice and solve the problems they encounter. As for the factors which, from the perspective of the two groups of participants, most negatively affect the quality of the training, the lack of conditions in the schools and overcrowded classes stand out, as well as the lack of training for the school teachers in the area of supervision and their insufficient support to the trainees. Insufficient support from the supervisor is also pointed out by around half of the trainees. The participants indicate the need for improvement in these aspects, with around half of the trainees highlighting the need for greater presence and support from the supervisor. Thus, the results of the study allow us to identify aspects that are favorable to reflective and collaborative supervision, but also indicate improvements that need to be made, which requires supervisors to work together and partnerships between the training institution and schools to be strengthened.

Key words: collaboration; initial teacher education; pedagogical supervision; professional development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1 Supervisão pedagógica e iniciação à prática profissional	4
1.2 A importância da reflexão e da colaboração nas práticas supervisivas	8
1.3 Papel do supervisor, relação supervisiva e estilos de supervisão	13
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
2.1 Contexto e objetivos do estudo	24
2.2 Tipo de estudo, procedimentos metodológicos e participantes	28
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DO ESTUDO	37
3.1 Caracterização dos locais de estágio	37
3.2 Papel do supervisor, atividades colaborativas e capacidades dos formandos	43
3.3 Incentivo à participação e comunicação supervisiva	49
3.4 Problemas na formação e estratégias de melhoria	56
3.5 Breve síntese de resultados	60
CONCLUSÃO	62
Anexo 1. Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho	72
Anexo 2. Autorização da Escola de Formação	73
Anexo 3. Declaração de consentimento informado - Supervisores	74
Anexo 4. Declaração de consentimento informado - Formandos	75
Anexo 5. Questionário aos supervisores	76
Anexo 6. Questionário aos formandos	79
Anexo 7. Grelha de observação nos contextos de prática	82
Anexo 8. Grelha de observação de encontros supervisivos	83
Anexo 9. Plano de estudos do curso de formação	84

Lista de Quadros

Quadro 1. Estilos de supervisão	20
Quadro 2. Relação entre objetivos, estratégias de recolha de informação e tipo de informação recolhida	29
Quadro 3- Idade, sexo e Nível de formação dos formandos.....	30
Quadro 4- Dados pessoais e profissionais dos supervisores	31
Quadro 5. Conteúdo dos questionários aos formandos e aos supervisores.....	33
Quadro 6. Papel do supervisor no trabalho com os formandos	44
Quadro 7. Atividades colaborativas: importância que assumem nas vivências da formação.....	45
Quadro 8. Atividades em colaboração e dificuldades dos formandos.....	46
Quadro 9. Menores dificuldades dos formandos.....	47
Quadro 10. Estratégias supervisivas para fomentar a participação.....	49
Quadro 11. Comunicação supervisiva (encontro 1).....	50
Quadro 12. Comunicação supervisiva: encontro 2.....	51
Quadro 13. Comunicação supervisiva: encontro 3.....	52
Quadro 14. Comunicação supervisor: encontro 4.....	53
Quadro 15. Comparação dos resultados dos encontros supervisivos e dos questionário.....	55
Quadro 16. Principais problemas que afetam a formação	57
Quadro 17. Medidas de melhoria da qualidade da formação na perspetiva dos formandos	58
Quadro 18. Medidas de melhoria da qualidade da formação na perspetiva dos supervisores	58
Quadro 19. Avaliação global da experiência de ensino e de supervisão	59

INTRODUÇÃO

Numa era globalizada e de constantes transformações, o sistema educacional e de formação inicial de professores em Angola é incentivado a estar preparado para responder de forma proativa aos seus desafios. De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento da República de Angola (PND, 2023), dos cinco eixos prioritários de desenvolvimento do país, destaca-se em primeiro lugar a valorização e potenciação do capital humano, com ênfase na educação e na formação técnico-profissional. Nesse sentido, importa examinar o modo como os cursos de formação inicial promovem o desenvolvimento profissional dos futuros professores. O foco deste estudo foram as práticas de supervisão no contexto da iniciação à prática profissional, com ênfase no papel da colaboração, entendendo-se que uma abordagem colaborativa e dialógica da supervisão contribui para a criação de ambientes promotores da reflexão profissional e da renovação das práticas escolares.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei nº 32/20, de 12 de agosto), no artigo 46.º, define a formação inicial de professores como “o processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes, que os capacitem para o exercício da profissão docente”. No âmbito dos cursos de formação, a iniciação à prática profissional constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas competências, assumindo a supervisão pedagógica um papel central. Contudo, tem-se verificado alguma confusão entre as funções da supervisão e da inspeção, com maior ênfase nas segundas, assumindo o supervisor, por vezes, o papel de fiscalizador e avaliador do desempenho do professor estagiário, o que pode gerar sentimentos de receio e ansiedade, para além de limitar o potencial da supervisão no desenvolvimento profissional. Segundo António (2021), para que os sistemas educacionais acompanhem um mundo em constante mudança, devem adotar novos paradigmas na preparação de professores e reconsiderar os desafios ligados ao papel do professor e do supervisor pedagógico.

Como afirmam Bizarro e Moreira (2010, p.14), “a evolução conceptual mostra que a supervisão pedagógica está cada vez mais longe de um entendimento hierárquico e de controlo do trabalho docente, afastando-se, também cada vez mais, de uma perspectiva racionalista técnica e de um enfoque tendencial na pessoa do professor”. De acordo com Amaral *et al.* (1996), supervisionar deverá ser um processo de interação consigo e com os outros, incluindo processos de observação, reflexão e ação. O supervisor irá envolver os professores na sua própria formação para que, depois de atravessarem uma fase em que ele acompanha e monitoriza a sua ação, sejam capazes de mobilizar competências

profissionais com base nos conhecimentos teóricos e práticos que foram adquirindo, continuando a desenvolver-se após o período de formação para o exercício efetivo da carreira docente. Segundo Cró (1998), a formação inicial prepara o futuro professor/educador para começar a sua carreira e aprender pela reflexão a partir da prática. Assim, a formação inicial de professores é um processo que exige apoio, orientação e colaboração para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

A supervisão colaborativa promove o desenvolvimento de competências interpessoais e de comunicação, incentiva a responsabilidade mútua entre o formando e o supervisor, e cria um sentido de comprometimento com o desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma abordagem proativa no processo de aprendizagem profissional. Apoiando-nos na ideia de Vieira (2014) quando fala em “democratizar a construção do conhecimento profissional” (p. 13), compreendemos que a prática colaborativa desempenha um papel crucial ao apoiar a reconstrução das teorias e práticas subjetivas dos professores em formação, proporcionando-lhes um espaço para um diálogo interior e com os outros que permite o confronto de ideias e experiências, e que os coloca no centro do processo formativo. Tal como refere Alarcão (1996), os professores desempenham um importante papel na construção e estruturação do seu conhecimento pedagógico, porque refletem de uma forma situada sobre a interação que se gera entre o conhecimento e a sua aquisição pelos alunos, entre eles e os alunos, e entre a escola e a sociedade. Assim, a experiência educativa dos formandos deve ocupar um lugar central nas práticas de supervisão.

A supervisão pedagógica na formação inicial de professores é uma base ou alicerce para a construção da identidade profissional do futuro professor. Segundo Garcia (2010), os professores iniciantes necessitam de desenvolver a capacidade de refletir e aprender sobre o ensino, de tal forma que melhorem continuamente a sua prática docente. Sublinha-se, assim, a responsabilidade do supervisor na organização e orientação adequada dos saberes e experiências a partilhar com os professores em formação, e o incentivo à reflexão crítica para facilitar o processo complexo de articulação da teoria com a prática na atividade docente, fomentando deste modo uma supervisão dialógica que procure questionar e desafiar práticas, e melhorar a equidade e a justiça nos contextos educativos. No caso do formando, recomenda-se a abertura, a motivação e o interesse na (re)construção do conhecimento, que permitam reunir bases para responder aos desafios da prática em contextos diversificados.

O estudo apresentado neste relatório parte do reconhecimento da importância de uma supervisão colaborativa no contexto superviso e procurou compreender de que forma a colaboração é realizada

numa instituição angolana, na qual a investigadora desempenha funções docentes e de supervisão. Trata-se de uma Escola do Magistério ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) situada a Norte de Angola, uma instituição do II Ciclo do Ensino Secundário vocacionada para a formação inicial de professores do ensino primário nas áreas rurais e semiurbanas. O curso tem a duração de 4 anos, correspondentes às 10^a, 11^a, 12^a e 13^a classes. Integra disciplinas da especialidade, de educação e de metodologias de ensino. A disciplina de Prática Pedagógica I, lecionada na 12^a classe (3^o ano do curso), constitui uma etapa anterior ao período de estágio, sendo considerada como uma fase de *pré-estágio*, na qual os formandos fazem o primeiro contato direto com os alunos em sala de aula, com apoio do supervisor da instituição. No 4^o ano, os formandos realizam disciplina de Prática Pedagógica II, que representa o estágio curricular, em escolas primárias localizadas em áreas rurais. Optou-se por centrar o estudo na disciplina de Prática Pedagógica I do 3^o ano, por se considerar que é uma fase crucial de iniciação à prática profissional, lançando as bases para o estágio, no qual os formandos trabalham de forma mais independente.

O estudo empírico realizou-se em 2023-24 e envolveu o inquérito por questionário aos formandos do 3^o ano e aos seus supervisores, visitas a escolas de prática pedagógica e a observação de encontros supervisivos. Os resultados contribuem para a compreensão do papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto de supervisão e são apontadas recomendações para a melhoria das práticas supervisivas na instituição e em contextos similares.

Para além desta Introdução, o relatório está organizado em 3 capítulos. O capítulo 1, de enquadramento teórico, aborda a supervisão pedagógica na iniciação à prática profissional na formação inicial de professores, a importância da reflexão e da colaboração nas práticas de supervisão e o papel do supervisor na relação supervisor-formando. O capítulo 2 apresenta o contexto do estudo e os seus objetivos, o tipo de estudo, os procedimentos metodológicos e os participantes. O capítulo 3 apresenta os resultados do estudo, visando responder aos seus objetivos. A dissertação termina com uma conclusão acerca do estudo, identificando-se as suas limitações e apontando-se algumas recomendações e sugestões para a investigação futura.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo integra três tópicos principais. A secção 1.1 incide sobre a supervisão pedagógica e a iniciação à prática profissional na formação inicial de professores; a secção 1.2 salienta importância da reflexão e da colaboração nas práticas de supervisão; a secção 1.3 foca-se no papel do supervisor e na relação supervisor-formando, incluindo questões relativas aos estilos de supervisão e à importância da supervisão colaborativa. Ao longo do capítulo, os termos “supervisor” e “supervisão” referem-se tanto ao contexto da instituição de formação como ao contexto escolar, nos quais o formando realiza o seu desenvolvimento profissional em estágio.

1.1 Supervisão pedagógica e iniciação à prática profissional

Atualmente, o campo da educação demanda abordagens inclusivas, centrados nos alunos e no desenvolvimento de competências disciplinares e transversais, como a cooperação, a autonomia e a cidadania democrática. A supervisão pode desempenhar um papel importante na promoção dessas abordagens, mas também pode servir para reforçar práticas mais tradicionais. Assim, e como referem Pedras e Seabra (2016, p. 293), “é fundamental esclarecer o conceito de supervisão no contexto educacional, tanto em termos gerais quanto em termos específicos, particularmente no que se refere à supervisão da prática pedagógica dos futuros professores”. Isso ajuda-nos a compreender o papel da supervisão no contexto da iniciação à prática profissional.

Atualmente, a supervisão pedagógica é vista como uma atividade essencial para garantir a qualidade dos processos pedagógicos e de desenvolvimento profissional nas instituições educacionais, sobretudo no contexto de formação inicial de professores. Essa supervisão está cada vez mais alinhada com ideais humanistas democráticos, afastando-se de uma visão hierárquica e de controlo da atividade docente (Bizarro & Moreira, 2010), apesar de essa visão ainda prevalecer em muitos contextos. A grafia “superVisão” é adotada por alguns autores com o propósito de enfatizar a relevância da perspectiva educacional e de desenvolvimento que guia as abordagens de supervisão, rejeitando-se uma visão hierárquica, tendente a reproduzir práticas, em favor de uma abordagem mais colaborativa, investigativa e de transformação (Waite, 1995; Glickman et al., 2004, citados por Vieira, 2010 e 2014).

Vieira (2010) e Vieira e Moreira (2011) definem a supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem”, apresentando um conjunto de princípios que ela deve integrar

para que tenha uma orientação transformadora: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. De acordo com as autoras, a supervisão deve apoiar o desenvolvimento da autonomia do professor e dos seus alunos, através de pedagogias nas quais o aluno é um consumidor crítico e produtor criativo do saber e o professor é um facilitador da aprendizagem e um agente de mudança. Segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 54), “A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia”.

A supervisão pode ser encarada como um processo essencialmente pedagógico. Bernard e Goodyear (2018) descrevem-na como um processo educacional no qual um supervisor ajuda outro profissional em seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, destacando a importância da relação entre supervisor e formando, enfatizando a confiança e a colaboração na orientação, instrução, realização e acompanhamento das atividades pedagógicas. Esta é também a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), para quem a supervisão é um processo que decorre quando um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor na orientação e desenvolvimento pessoal e profissional. Alarcão (2020) sublinha, ainda, que a supervisão deverá decorrer num ambiente educacional estimulante que envolva experimentação, questionamento, observação e diálogo, com o objetivo de monitorizar e guiar pessoas, atividades e contextos. Além disso, a supervisão pedagógica requer uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades pedagógicas e reflexão crítica, visando preparar os futuros professores para o exercício da profissão, processo este que exige a construção de novos conhecimentos para o desenvolvimento de atitudes e reflexão sobre a prática pedagógica (Cró, 1998).

Precisamos de compreender que a supervisão pedagógica é uma atividade complexa e exigente, desde logo pela importância da sua dimensão relacional:

A supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de acção-formação em que actuam. É uma tarefa de acção relacional, envolvendo uma actividade formativa, cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional do professor, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão (Alarcão, 2020 p. 31)

A supervisão pedagógica é uma componente crucial no processo de preparação de professores, promovendo a sua inserção na cultura profissional, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a reflexão crítica sobre a prática educacional. Durante a formação inicial, a supervisão pedagógica busca integrar a teoria com a prática, incentivar a inovação na prática e proporcionar aos futuros professores

uma compreensão mais profunda do ambiente escolar e das estratégias de ensino. Essa abordagem contribui para a melhoria contínua do desempenho dos professores em formação, promovendo uma base sólida para uma iniciação segura na profissão docente e para a carreira profissional futura.

Segundo Mesquita (2011), a formação inicial proporciona aos futuros professores as ferramentas para o domínio de informações sobre o ambiente escolar, os métodos e técnicas pedagógicas de base, assim como o caminho para um desenvolvimento pessoal, profissional e social adequado ao exercício da atividade docente. Melo (2008) defende “uma formação capaz de munir os futuros profissionais da educação de ferramental teórico-prático que lhes permita não só analisar, mas compreender o contexto histórico, político, social e cultural de que faz parte a atividade docente” (p. 87). É uma fase relativa a experiências básicas para a atuação profissional, que exige o acompanhamento de um especialista na área (supervisor) para orientar, instruir e ajudar o futuro professor da melhor forma possível na compreensão e realização das atividades, de modo a adquirir experiências que o ajudem a resolver problemas e a enfrentar os desafios das situações complexas da atividade docente. Mesquita e Roldão (2017) definem a formação inicial de professores como “a fase de preparação formal, vivida numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino” (p. 19). Compreende-se que este é um período decisivo e deve ser levado de forma responsável para que o futuro professor possa adquirir conhecimentos e desenvolver competências profissionais que lhe permitam habilitar-se ao exercício da docência, para explorar e compreender a complexa articulação da teoria com a prática no contexto sala de aula. Como refere Mesquita (2011), “a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores na prática/estágio” (p. 15). É nesta fase em que os futuros professores criam bases para a construção da identidade e do desenvolvimento profissional, estabelecendo um elo entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a experiência educativa.

A prática pedagógica ou estágio é a etapa da formação em que o futuro professor adquire experiência educativa e pode conhecer melhor as culturas escolares e o próprio sistema educativo, constituindo-se como um espaço social de construção de conhecimentos e exploração de capacidades que lhe permitem construir a sua identidade profissional. Esta etapa representa o ponto de partida da teoria para a prática, onde o formando aprende a sistematizar novos conceitos, e a decodificar e compreender a realidade vivenciada na sala de aula. Isso supõe um movimento de análise e tomada de decisões que beneficia do trabalho coletivo e de um ambiente democrático favorável à reflexão, mediada pela teoria (Melo, 2008). Portanto, a prática pedagógica é aqui entendida como um alicerce da construção da pessoa-professor,

aquele que, em função do contexto em que atua, consiga articular os saberes, superar obstáculos, resolver problemas e responder aos desafios do ensino e da aprendizagem, desenvolvendo hábitos de reflexão e competências de aprender a ensinar e a identificar as potencialidades e fraquezas da própria prática. Tal como Silva (2008) enfatiza, o futuro professor deve compreender que a reflexão na e sobre a ação é muito importante, mas também deve ser entendido como autor pedagógico em busca de aprendizagem para compreender o modo como o conhecimento é produzido, “aquele que se preocupa com o desenvolvimento e com a articulação de possibilidades emancipatórias em seu processo formativo” (p.125) e que assume responsabilidades na construção da sua identidade profissional.

O período de iniciação à prática profissional representa um grande desafio para os futuros professores, na medida em que muito é desconhecido. De acordo com Mesquita (2010, p. 8), o formando deve desenvolver as seguintes competências para o exercício das suas funções: saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender, e saber comprometer-se ou empenhar-se. A iniciação à prática profissional implica também a socialização na cultura docente (conhecimentos, modelos, estratégias, hábitos, valores e símbolos da profissão), a integração na cultura da escola e a gestão da complexidade dos processos educativos. Segundo Vieira (2010, p.11), “qualquer situação educativa é complexa, podendo ter interpretações e repercussões várias que importa explorar. E nesta exploração, supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação”.

A prática pedagógica supervisionada pode ser, então, entendida como um contexto complexo de aprendizagem num ambiente que é bastante desconhecido para a maioria dos formandos. Embora tenham experiência escolar enquanto alunos, tornar-se professores requer um novo conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades. De acordo com Alarcão (2020), na prática pedagógica os formandos têm a oportunidade de vivenciar o novo, lidar com a complexidade e fazer a transição da teoria para a prática, enfrentando o choque da realidade, que geralmente é significativo e pode dificultar a aprendizagem profissional, sobretudo numa fase inicial. Ao longo desse processo, eles aprendem a lidar com incertezas, medos, ansiedades, acertos e erros, num processo de socialização e adaptação. Este é um momento em que o formando começa a perceber o valor do conhecimento para enfrentar a ação profissional, e isso ocorre sob a orientação de um professor mais experiente e especialista da supervisão, num processo que Alarcão designa como “processo de acompanhamento orientado” e que exige um profissional com uma inteligência pedagógica e estratégica, capacidades reflexivas e uma atitude acolhedora, empática, tranquila, confiante e envolvente, de modo a dar espaço ao fortalecimento das principais tarefas com

que se deparam os professores iniciantes, tais como: conhecer o contexto escolar, adquirir conhecimentos sobre os alunos, conhecer e gerir o currículo, explorar estratégias e métodos de ensino, e dar início ao desenvolvimento de um repertório docente que lhes permitirá tornar-se professores e excelentes profissionais.

Neste sentido, compreende-se que a iniciação à prática profissional é crucial na jornada de formação do futuro professor, pois marca a sua transição do papel de estudante para o papel de professor. Garcia (2010) enfatiza que há técnicas e capacidades que só se adquirem e desenvolvem na prática, ou seja, aprende-se fazendo, razão pela qual este é um período em que é inevitável o sentimento de medo, incerteza e ansiedade por parte do professor-formando, nomeadamente porque ainda não se sente habilitado a realizar um ensino eficaz. Neste sentido, é necessário desenvolver modelos e estratégias de supervisão que apoiem o seu crescimento profissional, num ambiente de abertura, diálogo, reflexão e colaboração.

1.2 A importância da reflexão e da colaboração nas práticas supervisivas

Existem vários modelos e estratégias de supervisão, implicando abordagens distintas que assentam em entendimentos distintos da formação e do ensino, dos papéis dos atores educativos e das suas dinâmicas interpessoais, das competências necessárias à formação do professor, e do papel da formação na construção da identidade e no desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Tal como refere Rocha (2018), as formas ou modos de fazer supervisão apresentam configurações diversas, refletindo abordagens que podem ser mais direcionadas ou mais reflexivas, dependendo das perspetivas educacionais que orientam o programa de formação em que se integram. Por exemplo, Gomes e Vieira (2015, p. 751) enfatizam que “as práticas supervisivas na formação inicial de professores devem seguir as tendências atuais da supervisão entre pares, numa abordagem democrática que enfatiza a reflexão e a aprendizagem em colaboração”. A evolução observada na área da supervisão pedagógica, com a emergência de uma abordagem colaborativa e reflexiva, contribui para minimizar o medo, a ansiedade, a incerteza e o receio que os professores iniciantes enfrentam na busca do seu desenvolvimento pessoal e profissional, encorajando-os a assumir riscos e a explorar as suas práticas num ambiente seguro.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), são vários os modelos ou cenários de supervisão pedagógica, tais como: a) imitação artesanal; b) descoberta guiada; c) behaviorista; d) clínico; e) psicopedagógico; f) pessoalista; g) reflexivo, h) ecológico e i) dialógico. Entre eles, destaca-se aqui o modelo reflexivo na sua articulação com o modelo clínico, por serem modelos que enfatizam uma formação centrada na

colaboração, reflexão, inovação e melhoria das práticas pedagógicas. O modelo clínico visa desenvolver uma formação de professores eficaz e centrada na prática, apresentando vantagens pela sua focalização na análise cíclica do processo de ensino-aprendizagem e na colaboração entre formando e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino e aprendizagem. O modelo reflexivo combina a ação, a experimentação e a reflexão na e sobre a ação com vista à construção do conhecimento profissional. De acordo com Vieira (2014, p.16), a reflexão representa uma alavanca para a mobilização e a reconstrução de teorias e práticas subjetivas dos professores em formação, dando lugar a um diálogo interior, mas também ao confronto com o discurso e a experiência dos outros, ou seja, a criação de espaços de intersubjetividade e de construção negociada de saberes. Silva e Schnetzler (2008 p. 167) afirmam que “a reflexão sobre ações é, por conseguinte, um meio para a conquista e/ou para o desenvolvimento da autonomia, pois permite ao futuro professor o exercício de criar e não somente ficar refém do pensamento único daqueles que o orientam”. É de salientar que a capacidade de refletir sistematicamente sobre o próprio ensino, ou seja, fazer uma abordagem autoanalítica, é uma capacidade que se aprende com a experiência vivida ao longo do tempo. David (2022, p. 19) enfatiza que, no modelo clínico, o supervisor orienta o futuro professor a analisar e a repensar o seu ensino, por meio da observação, de questionamentos e análise de situações reais e concretas da prática de ensino, o que pressupõe uma relação de confiança mútua, compreensão, apoio e compromisso no processo de desenvolvimento profissional.

A focalização dos modelos clínico e reflexivo na observação e discussão de práticas educativas favorece o desenvolvimento profissional em contexto de estágio, onde a prática surge como um espaço privilegiado de integração de competências. A observação de aulas e a sua discussão são estratégias importantes num processo complexo como este, mas podem ser acompanhadas de outras como os portefólios e diários de ensino, as narrativas profissionais e a investigação-ação (v. Vieira & Moreira, 2011). Segundo Goldhammer (1969), citado por Amaral et al. (1996, p. 97), o processo da supervisão no modelo clínico estrutura-se em várias fases:

São elas o encontro pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspetos a observar), a observação da aula, a análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação (discussão da congruência entre intenções e realizações, focalização no processo de ensino-aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais e constantes) e a análise do ciclo de supervisão (avaliação da eficácia do ciclo de supervisão).

De acordo com Monteiro (2019, p. 19), “o pensamento reflexivo permite o escrutínio das nossas crenças e é fundamental para questionar ideias pré-concebidas, evitando que julgamentos iniciais sobre um

determinado assunto nos impeçam de construir novas perspectivas sobre a realidade”. Este processo de reflexão contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade analítica e aprimora a capacidade de resolver problemas e tomar decisões informadas. A mesma autora enfatiza, ainda, que as estratégias adotadas pelo supervisor são indispensáveis para apoiar as mudanças necessárias no percurso da iniciação à profissão docente, na promoção da reflexão crítica e na motivação dos formandos para repensarem e transformarem o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o de acordo com o contexto e as condições em que ocorre. Este é um trabalho que deve ser colaborativo, no qual se incentive a reflexão a partir das observações e discussões das atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, e através do qual o formando possa cultivar o hábito de investigar a sua própria prática.

A observação direta e registada durante o acompanhamento das práticas pedagógicas é uma das estratégias que possibilita o confronto com uma realidade “oculta”, na qual os formandos percebem que, muitas vezes, agem de acordo com teorias diferentes das que aparentemente defendem. Por isso, Alarcão e Tavares (2003, p. 81), quando falam do ciclo da supervisão, afirmam que é “necessário fomentar a supervisão ancorada nas estratégias de planificação contínua, observação de aulas, análise, reflexão, avaliação das atividades e na compreensão das valências e limitações dos futuros professores”. É também à luz dessa ideia que Rocha (2018) salienta que a supervisão pedagógica implica “apoio/regulação do ensino/aprendizagem; reflexão e investigação sobre a ação educativa” (p. 3). A mudança e melhoria das práticas pedagógicas na fase inicial da profissão docente depende muito das estratégias de acompanhamento dos formandos. É nesta ótica em que Anunciato e Moreira (2014) enfatizam que “as exigências da prática pedagógica supervisionada estão relacionadas com a compreensão do aprimoramento profissional de forma intencional”, o que significa que o supervisor deverá planejar as suas ações de forma cuidada, promovendo experiências e mobilizando estratégias cujo objetivo é promover a dinamização da atividade docente e considerar o professor-formando como alguém que continua a aprender ao envolver-se em práticas de ensino, avaliação, observação e reflexão.

Segundo Zeichner (1993), a capacidade de reflexão crítica é crucial para ser um prático reflexivo. O autor considera que ser um “professor como prático reflexivo” envolve três dimensões principais. Em primeiro lugar, a “tomada de consciência das próprias ações”, ou seja, o professor deve estar atento e consciente das ações realizadas e das decisões que toma no contexto da sala de aula e na escola como um todo, o que implica compreender as consequências e impactos das suas escolhas pedagógicas. Em segundo lugar, a “análise crítica das suas práticas”, o que significa que os professores precisam de ser capazes de analisar criticamente suas próprias práticas e questionar as suas abordagens de ensino, buscando identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e estar abertos a críticas, aprendizagens e mudanças. A

terceira dimensão é a “conexão entre teoria e prática”. Os professores devem ser capazes de relacionar as suas experiências práticas com o conhecimento teórico adquirido durante a sua formação, atendendo a perspectivas didáticas atuais. Essa integração entre teoria e prática é essencial para uma compreensão profunda dos processos educacionais e para uma adaptação às exigências dos contextos profissionais, sem perder de vista os ideais de uma educação humanista e democrática. Diante dos constrangimentos e obstáculos à mudança educativa nas escolas, facilmente se poderá adotar atitudes de desmotivação e desistência. É neste sentido que Vieira (2010) refere o profissionalismo exigido aos supervisores, os quais deverão entender a supervisão

(...) como *forma de estar na educação* avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade...e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. Tudo isso é essencial ao profissionalismo em supervisão. (pp. 9-10)

No contexto da formação inicial de professores sob a orientação de um supervisor, o conceito de "professor como prático reflexivo" torna-se particularmente importante e com um impacto significativo, sendo necessário utilizar estratégias que encorajem os futuros professores a refletirem criticamente sobre as suas práticas dentro e fora da sala de aula, promovendo uma postura reflexiva para que não fiquem reféns daquilo que recebem dos outros e desenvolvam as suas competências profissionais de forma cada vez mais autodeterminada. Parafraseando Vieira (2010), o supervisor deve criar abertura para que o professor-formando se torne consumidor crítico e produtor criativo de saberes, favorecendo desse modo a democratização do processo de construção do conhecimento. Por outro lado, como defendem Alarcão e Canha (2013), a supervisão reflexiva é orientada por princípios de cooperação entre supervisores e futuros professores, os quais constituem uma equipe de trabalho. Contudo, Vieira (2010) enfatiza que a adoção de uma orientação reflexiva e colaborativa na supervisão não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um contexto de formação complexo e no qual os supervisores e os formandos desempenham papéis assimétricos. Para que se instigue o hábito da colaboração e da reflexão, é preciso que o supervisor trabalhe com o formando de forma imbricada na planificação e análise das práticas educativas, coresponsabilizando-se pelas decisões tomadas, mantendo um posicionamento de abertura, fornecendo feedback construtivo e fomentando um clima de confiança que possibilite ao formando expressar-se livremente.

A capacidade de questionar e de se questionar antes ou depois da realização de uma terminada atividade é um dos atributos do ser humano. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 106), “a estratégia interrogativa em que o supervisor assume o seu papel de questionador ou em que o formando coloca a si próprio e

aos outros questões significativas constitui uma estratégia e motor de desenvolvimento pessoal e profissional”. As questões que o supervisor e o formando colocam são denominadas pelos autores como “perguntas pedagógicas”, por serem feitas com uma intencionalidade formativa que incita o desenvolvimento e a emancipação dos formandos, entendidos como intelectuais reflexivos e críticos.

A troca e compartilhamento de ideias e experiências entre o supervisor e o formando é uma das estratégias que promove a aprendizagem profissional, aprimorando a qualidade das decisões tomadas. Contudo, a colaboração deve ser desenvolvida no sentido da promoção da autonomia dos formandos e não da sua dependência em relação ao supervisor:

(...) diria que a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se *supervisores da sua própria prática* e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar. (Vieira, 2009, p. 201)

A autora defende uma supervisão de carácter transformador e emancipatório, baseada em valores democráticos como a liberdade e a responsabilidade social. Também Alarcão (2020), quando refere um modelo colaborativo, entende que a colaboração implica apoio, mas também desafio, uma vez que desafiar as pessoas é essencial para que alcancem seu pleno potencial de desenvolvimento, o que implica que a colaboração visa a emancipação dos formandos. A autora afirma o seguinte: “este modelo situa-se numa perspetiva crítico-emancipatória, que considera que o estagiário cresce e se desenvolve, se emancipa e, quando for professor, terá capacidades críticas e reflexivas para continuar a desenvolver-se por si sem necessidade de supervisores” (Alarcão, 2020 p. 37). A ideia é que, quando o formando se tornar professor, ele possua habilidades críticas e reflexivas para reconhecer e refletir sobre a sua prática e continue o seu desenvolvimento sem depender constantemente de alguém que o oriente, ou seja, se torne um profissional cada vez mais autónomo.

Autores como Alarcão e Tavares (2003) e Vieira et al. (2010) afirmam que é fundamental investigar as práticas supervisivas para as compreender de forma profunda e analisar o seu impacto na formação. Qualquer que seja a abordagem adotada, é importante avaliar o grau de coerência entre aquilo em que se acredita e o que realmente se põe em prática. Por outro lado, quando se defende uma abordagem reflexiva e colaborativa, como é o caso neste estudo, importará investigar as práticas supervisivas no sentido de compreender em que medida se aproximam ou afastam desse ideal e de que forma poderão ser melhoradas com a participação direta dos seus atores.

1.3 Papel do supervisor, relação supervisiva e estilos de supervisão

De acordo com Alarcão e Canha (2013), a supervisão “pode ser realizada de duas maneiras, uma abordagem formativa, focada em incentivar o crescimento e o aprendizado das pessoas e outra mais inspetiva, com ênfase na fiscalização, podendo ter uma natureza preventiva ou punitiva” (p. 19). O que aqui se advoga é a primeira abordagem, sem descurar o facto de que a supervisão implica uma determinada visão da educação que representa um referencial face ao qual a ação do supervisor e dos formandos é desenvolvida e avaliada. Como afirmam os mesmos autores, a supervisão constitui “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p. 19).

A supervisão é uma atividade bastante complexa, o que fica claro nas seguintes palavras de Alarcão (1995, p. 5):

Pensar supervisão e praticar supervisão não implica olhar de cima para baixo, para, trespassando com esse mesmo olhar o sujeito formando, o pressionar a reproduzir acriticamente as práticas dos seus mentores. Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos.

A complexidade da supervisão fica também patente no modo como Alarcão e Tavares (2003, pp. 56-57) enunciam as “tarefas de supervisão” que lhes parecem necessárias a qualquer processo supervisivo:

- estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de acção a seguir; e,

- criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

Na linha de pensamento de Moraes e Medeiros (2007), acredita-se que o modo como os professores iniciantes encaram a pessoa do supervisor, as suas orientações e a sua atuação influencia diretamente o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Independentemente do contexto onde se realiza a supervisão, o supervisor tem um papel determinante no percurso da formação do professor iniciante, no que diz respeito ao apoio, colaboração, orientação, mobilização da participação ativa nas atividades, partilha de experiências e construção de saberes. Tem ainda um papel central na promoção da indagação e regulação das práticas educativas no sentido de as transformar (Vieira, 2009), o que implica o desenvolvimento de processos de autorregulação profissional. De acordo com Fermanian (2016, p. 12),

O trabalho de autorregulação configura-se em uma conceção de trabalho onde se privilegia a parceria, o envolvimento, a problematização, o diálogo e a colaboração e por meio da autorregulação procura-se desenvolver a capacidade do futuro professor de controlar sua própria prática e comportamento de forma autônoma e seguir padrões adequados para a atividade que realiza.

No contexto da formação inicial de professores, o supervisor desempenha a função de orientador, a pessoa que proporciona direcionamento, apoio e segurança ao formando, incentiva e ajuda a encontrar soluções para problemas enfrentados no percurso da sua jornada de ensinar e aprender a ensinar. O supervisor é tido como o facilitador/mediador do crescimento pessoal e profissional do futuro professor, o que estimula o hábito da reflexão e promove a autoavaliação, compartilhando experiências e fornecendo auxílio no desenvolvimento de competências específicas. Tal como afirma Vieira (2014, p. 16), “o modo como o formador usa a sua posição de autoridade para criar um clima de aprendizagem democrático que facilite condições adequadas a um diálogo reflexivo será, aqui, um fator determinante”. Citando Mosqueira (2017, p. 38), “o supervisor deve, portanto, possuir experiências para guiar e direcionar o professor-formando, fomentar a colaboração, oferecer feedback construtivo e reconhecer as singularidades individuais”, para o ajudar a crescer, a ensinar melhor e a contribuir para uma educação de qualidade no seu contexto. Mesquita (2011) sublinha a dimensão ética do profissionalismo docente, o que implica que o formando adquira competências que lhe permitam gerir o currículo e as práticas de forma inclusiva, promover a consciência cívica dos seus alunos e aprender a lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula e na escola no seu todo.

A preparação do futuro professor integra uma base de conhecimentos que ele irá desenvolver ao longo da sua carreira e que, de acordo com Shulman (2014, p. 206), podem ser organizados em sete dimensões:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Esta base de conhecimentos deve ser desenvolvida ao longo do curso de formação, incluindo o estágio, aí, adquire principal relevo o conhecimento dos alunos, do currículo e do que Shulman designa como conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual permite ao professor didatizar o conteúdo em função dos objetivos de aprendizagem previstos e das características dos alunos, utilizando abordagens que facilitem as aprendizagens. O papel do supervisor no desenvolvimento destas dimensões do conhecimento profissional é central, nomeadamente no âmbito das atividades de planificação, observação e análise de aulas.

O afastamento de práticas supervisivas de teor inspetivo implica a instauração de práticas tendencialmente democráticas no processo da supervisão. Segundo Tafoi (2011), a função do supervisor assenta na estimulação da colaboração, na distribuição de responsabilidades, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, promovendo assim a construção coletiva de saberes e a dinamização das práticas na sala de aula:

(...) a partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, são outras das qualidades necessárias para uma boa dinâmica de supervisão, sem descuidar o saber, como uma mais-valia no processo supervisivo. (Tafoi, 2011 p. 42)

De acordo com António e Vieira (2022, p. 190) “as funções do supervisor vão muito além de avaliar o desempenho dos futuros professores, visando, sobretudo, apoiar a aprendizagem e a construção de uma identidade profissional reflexiva”. Neste sentido, o supervisor é concebido como um impulsionador de práticas eficazes e inovadoras, que partilha experiências e materiais com os formandos rumo a um ensino de qualidade. Para isso, é necessário possuir uma abordagem analítica e investigativa, e ter uma

formação especializada para as funções que desempenha (Barbosa 2012). Alarcão e Tavares (2003 p. 72) referem que é da responsabilidade do supervisor desenvolver no formando as seguintes capacidades:

1. Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
4. Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.
5. Capacidade de refletir e fazer críticas e autocriticas de modo construtivo.
6. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso ou no insucesso dos seus alunos.
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo

O supervisor posiciona-se, assim, como um agente de mudança, mediador de conflitos de ideias, promovendo a aprendizagem por meio do planeamento e execução das atividades, orientação adequada para superar as dificuldades, observação de aulas e experimentação de práticas inovadoras com os formandos, de modo a oferecer uma perspetiva crítica sobre a ação educacional. Neste sentido, o supervisor deve ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor ou grupo de professores para a ação, promover o trabalho colaborativo e manifestar disponibilidade para a abertura a novas perspetivas e a construção de novos saberes. Alarcão e Canha (2013) enfatizam que o desenvolvimento profissional “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista á melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (p. 51).

Sendo o supervisor uma pessoa mais experiente no exercício docente, a sua experiência, disponibilidade, tempo e comprometimento em acompanhar o futuro profissional são bases fundamentais da sua atuação. Alarcão e Tavares (2003) sublinham a necessidade de criar um ambiente de colaboração, para assegurar que a supervisão transcorra de maneira otimizada, caracterizado por uma atmosfera afetiva, relacional e cultural positiva. Os autores enfatizam a centralidade da colaboração no modelo clínico, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Um ambiente colaborativo deve promover entajuda, reciprocidade, abertura, espontaneidade, autenticidade, cordialidade, empatia, colaboração e solidariedade entre o supervisor e o professor-formando, e essa sinergia visa fomentar o desenvolvimento do bem comum, que se traduz na aprendizagem dos alunos e no crescimento do próprio formando. A iniciativa do professor é fundamental nos processos de colaboração, na medida em que deve ter uma atitude ativa e pedir a colaboração do

supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar essas dificuldades. Ao envolver o formando ativamente no processo de supervisão, cria-se uma dinâmica de aprendizagem mais interativa e personalizada, o que facilita a aquisição de conhecimentos e a articulação da prática com a teoria. Tendo em conta estas ideias, entendemos que o supervisor deve optar por um diálogo aberto e verdadeiro, saber compreender os erros e acertos dos formandos, e fazer da correção dos erros um momento de aprendizagem e não de ameaça à sua autoestima e autoconfiança. Alarcão e Canha (2013, p. 79) destacam "o diálogo como um elemento fulcral no processo supervisivo", afirmando que ele "incidirá sobre o eixo atividade/pessoa/contexto numa busca de compreensão, desenvolvimento e qualidade".

Por outro lado, a supervisão deve promover a assunção de riscos, num ambiente seguro. De acordo com Paiva et al. (2010), na fase inicial da formação, o formando preocupa-se sobretudo com as necessidades técnicas e práticas (materiais de apoio ao ensino, métodos de ensino), de modo a garantir a sua sobrevivência e eficácia num contexto avaliativo complexo e desconhecido. Todo este contexto gera grandes preocupações e ansiedade aos aspirantes a professores, que investem mais na busca da eficiência, o que se traduz numa constante necessidade de realizar bem as atividades e conseguir uma avaliação positiva, e, portanto, numa atitude de maior dependência face ao supervisor e a instruções sobre como gerir a turma, organizar as atividades ou a avaliar os alunos (Garcia, 2010). Tudo isso é importante, mas é necessário promover a reflexão crítica sobre as práticas e desenvolver a confiança e a autonomia do formando, de forma que ele seja cada vez mais capaz de tomar decisões fundamentadas e ter como preocupação central a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Por isso é tão importante que o supervisor adote uma postura colaborativa e reflexiva, auxiliando os formandos no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda de acordo com Paiva et al. (2010), a supervisão não deve centrar-se num treino técnico para adaptação e sobrevivência, e sim estimular uma atitude ativa e criativa, de indagação e exploração de práticas, desenvolvendo competências que permitam aos formandos encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador, de modo a compreenderem a complexidade do processo educativo face às exigências do mundo atual. Como refere Alarcão (2007), as práticas supervisivas devem inclinar-se para uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica, para a promoção do espírito reflexivo e dos valores da democraticidade. Amaral et al. (1996) referem que "o desenvolvimento profissional do professor tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Verifica-se que neste processo, o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e

capacidade no professor” (p. 93). O supervisor deve ser considerado pelo formando como alguém em quem pode confiar, uma pessoa em quem pode buscar o apoio material e moral, aquele que inspira em função da sua experiência, observa, identifica dificuldades e ajuda a ultrapassá-las sem criar tensões e desconforto no processo de orientação.

Sendo a construção do conhecimento profissional um processo complexo, é importante que o formando esteja aberto a uma aprendizagem constante e à busca de novas informações e perspectivas. Esse processo é influenciado por fatores como a experiência prévia, a motivação, a interação supervisiva, a reflexão crítica e a utilização de estratégias de aprendizagem significativas. Assim, percebemos o supervisor como um profissional experiente cuja principal responsabilidade será facilitar o crescimento do formando, tendo em consideração as suas forças e fraquezas, os seus sentimentos e visões de educação, fomentando as suas capacidades de autoanálise, criando um espírito investigativo no percurso da prática, e promovendo um ambiente emocionalmente positivo e humano que estimule o desenvolvimento pessoal e profissional. O professor-formando poderá ver o supervisor como um amigo crítico, alguém em quem pode confiar e falar das suas dificuldades sem medo ou vergonha, e que está interessado em apoiar o seu crescimento progressivo. Por outro lado, também o supervisor se desenvolve na relação supervisiva, ou seja, aprende ensinando (Amaral et al., 1996). Na verdade, da qualidade das práticas de supervisão dependerá a qualidade do desenvolvimento de ambos os atores, o formando e o supervisor, tal como sugere Ribeiro (2000, pp. 89-90):

O supervisor é, pois, o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor que, de acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das ações, quer práticas quer reflexivas, favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades e aptidões do candidato a professor e de si próprio. Porque nesta perspectiva, supervisionar comporta a ideia de interajuda, de monitoração, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara.

Assim, a dimensão relacional da supervisão assume um papel central. As mudanças qualitativas no desempenho dos formandos não se dissociam da criação de um ambiente de segurança, respeito pelo outro e confiança (Simões & Simões, 1995). "O exercício da supervisão numa orientação educativa que privilegia a promoção da autonomia do aluno e um desenvolvimento profissional de natureza reflexiva implica uma redefinição do papel do supervisor" (Moreira, 2004 p.133). Relativamente às competências do supervisor, Alarcão e Tavares (2003) enfatizam a importância de um entendimento profundo da educação e do contexto global, uma compreensão das capacidades e limitações das pessoas, além da capacidade para envolver, motivar, respeitar a liberdade individual e incentivar a colaboração. A dimensão relacional na supervisão exige tempo, vontade e capacidades de comunicação interpessoal,

de atenção e observação, de compreensão e apoio. À medida que os supervisores interagem profundamente com os formandos, e estes com os seus colegas e alunos, vai sendo fortalecido o conhecimento e o desejo de aprender. Por outro lado, podem ir sendo esbatidos potenciais sentimentos de vulnerabilidade, receio, ansiedade e incerteza, muito comuns entre os professores iniciantes.

É crucial enfatizar que o processo de aprendizagem dos professores em formação inicial é influenciado pelos contextos organizacionais e pelas condições em que exercem a prática, ou seja, o ambiente e as circunstâncias desempenham um papel significativo na forma como eles aprendem, ensinam e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Por exemplo, a presença do supervisor na sala de aula pode alterar o ambiente normal do processo de ensino-aprendizagem, isto é, os alunos podem ficar acanhados ou amedrontados e o professor fica preocupado em fazer o seu melhor para ter uma boa avaliação, o que altera o seu estado emocional. É preciso que o supervisor proporcione um clima favorável com muita tranquilidade para garantir o funcionamento do processo pedagógico sem prejuízo dos alunos, que são intervenientes indiretos face ao supervisor e intervenientes diretos face ao professor. Alarcão e Tavares (2003) realçam que “na prática orientada, o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação” (p. 36). Neste sentido, o supervisor terá um papel de impulsionador das capacidades de aprendizagem dos formandos, em confronto com a experiência vivida e através do diálogo e da reflexão. O supervisor é a pessoa a quem compete ajudar o professor em formação a desenvolver-se e a aprender como adulto que é, e a sua ação aparece perspetivada em dois níveis distintos, mas interrelacionados: exercendo uma influência direta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor iniciante, exerce uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que o professor iniciante ensina. Para que a supervisão decorra numa perspetiva dialógica, 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, pois só assim será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades (Alarcão e Tavares, 2003). Portanto, fazer supervisão é difícil, mas é um desafio que o supervisor abraça para ensinar a ensinar, dando espaço e liberdade ao formando sem ameaças ou discriminação, e evitando que o formando o veja como “adversário” no processo. O supervisor poderá amparar, conduzir e encaminhar o estagiário, facilitando a sua aprendizagem e estreitando os laços afetivos, tornando a relação permeável à discussão de valores e à tomada de decisões e, consequentemente, ajudando-o a desenvolver a sua autonomia (Barbosa, 2012).

A empatia e a competência, juntas, formam um caminho para o sucesso. Num processo de formação, é necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva de conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade, e, para tal, deveremos ser cidadãos e profissionais que pautam a sua conduta pelos valores da solidariedade, da tolerância e da igualdade. Portanto, a supervisão é concebida como uma abordagem de qualidade, inteligente, responsável, baseada em experiência, acolhedora, empática, tranquila e envolvente, onde o supervisor esteja apto a guiar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do formando. Ao receber suporte e orientação ativa, o formando ganha confiança nas suas habilidades profissionais, o que é fundamental para enfrentar desafios, assumir responsabilidades e progredir. A ideia central é que o futuro professor seja capaz de regular suas próprias ações de forma consciente e voluntária, e por isso surge a necessidade de o supervisor adotar um estilo de supervisão assente na colaboração e orientado para a autonomia profissional do futuro professor.

Os estilos de supervisão são caracterizados por comportamentos, posturas e abordagens que o supervisor pode adotar durante o exercício da profissão. Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003) e Pina (2011) apresentam-nos três estilos de supervisão: diretivo, colaborativo e não-diretivo (Quadro 1). No estilo não-diretivo, o supervisor é alguém que incentiva a ação independente e autónoma, permite que o formando tome iniciativas sem interferir na tomada de decisões, e acompanha o desenvolvimento do processo. O estilo colaborativo caracteriza-se pela atitude compreensiva do supervisor. Este aparece como alguém envolvido no processo, que partilha conhecimentos e abre horizontes para construção de novos saberes, alguém disponível para colaborar, ajudar, negociar ideias e decisões, compreendendo as potencialidades e limitações dos formandos rumo à resolução de problemas de forma conjunta. O estilo diretivo é caracterizado pela função orientadora do supervisor, o qual tem um plano bem definido, estabelece critérios de ação, condiciona atitudes e controla os comportamentos do formando.

QUADRO 1. ESTILOS DE SUPERVISÃO

Estilos de Supervisão	Comportamentos dos supervisores									
	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar	Negociar	Orientar	Estabelecer Critérios	condicionar
Não-Diretivo										
de Colaboração										

(1995) afirma que “ao legitimar a participação ativa do aluno na construção do saber, uma pedagogia para a autonomia deve traduzir-se num discurso verdadeiramente comunicativo e educativo” (p. 58). Esta ideia pode ser transposta para o contexto da relação supervisiva, que deverá implicar uma participação ativa dos formandos e permitir que desenvolvam o seu próprio estilo de ensino, embora trabalhando para metas comuns. Essa é a natureza da colaboração, que pode ser definida como um trabalho conjunto para alcançar um objetivo comum, através de uma abordagem dialógica que implica discutir e negociar ideias, proporcionando vantagens para todos os envolvidos (Alarcão & Canha, 2013). A supervisão colaborativa incentiva a responsabilidade mútua entre o formando e o supervisor, e promove o desenvolvimento de capacidades interpessoais e de comunicação para uma construção coletiva de práticas pedagógicas mais eficazes. Nos contextos de estágio, a colaboração encontra-se, como vimos atrás, muito associada à observação de aulas, a qual representa uma estratégia supervisiva central nesses contextos, sendo um processo que facilita a reflexão sobre a prática pedagógica e a tomada de decisões fundamentadas. É nesta perspetiva que Tafoi (2011) considera como essência da supervisão:

(...) a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/ aprendizagem de qualidade. (p. 42)

A colaboração nas práticas supervisivas identifica-se no modo como os supervisores trabalham juntamente com os formandos para alcançarem metas comuns, implicando o compartilhamento de conhecimentos e a aprendizagem mútua, o que implica pôr em prática os princípios da partilha e da equidade na organização do trabalho e na construção de conhecimentos (Alarcão & Canha, 2013). A troca de saberes durante a discussão das estratégias de ensino, dos recursos educacionais, das tomadas de decisão pedagógica e dos desafios enfrentados na sala de aula permite explorar visões criativas de ensino, experimentar novas estratégias, dar soluções aos problemas e enriquecer o repertório de capacidades profissionais dos professores em formação. Portanto, as relações de supervisão devem ser entendidas de maneira a promover um ambiente de comunicação eficaz entre supervisores e formandos, ou seja, um ambiente de comunicação autêntica, empática e imparcial (Barbosa, 2012). Não é fácil estabelecer esta comunicação com professores iniciantes que se encontram num ambiente desconhecido e sentem receios face à prática, mas é necessário construí-la para que a supervisão assente em valores como a cooperação, a afetividade, a empatia, o comprometimento e a transparência. Esses valores apoiam o crescimento profissional e a realização pessoal dos intervenientes, não só os formandos, mas também os supervisores. Segundo Pedras e Seabra (2016), a supervisão deve ser uma

prática facilitadora da aprendizagem profissional, e isso só acontece se for realizada num ambiente harmonioso e de colaboração. Acredita-se que práticas supervisivas centradas na reflexão e no apoio de alguém mais experiente na profissão desenvolverão as capacidades dos futuros professores face a necessidades, exigências e desafios que enfrentarão permanentemente como profissionais no exercício da prática docente.

Alarcão e Canha (2013) identificam vários processos que fomentam a colaboração nos contextos supervisivos. Esses processos centram-se essencialmente na observação do trabalho, no diálogo entre todos os envolvidos, na reflexão sobre as atividades realizadas ou por realizar e também na experimentação de métodos ou formas de trabalho diferentes do habitual. Os autores salientam três princípios da teoria bronfenbreniana essenciais para o exercício eficiente das práticas colaborativas – a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder. Referem, também, a importância da constituição de comunidades onde a supervisão “se oriente pelas condições de colaboração, nomeadamente convergência concetual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns” (Alarcão & Canha, 2013, p. 81). Assim, a participação ativa dos futuros professores no seu percurso da formação é um elemento crucial para a criação e desenvolvimento de competências profissionais e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade nas escolas. Como refere Moreira (2010), o desenvolvimento de uma cultura profissional só é possível quando há interesses comuns entre o supervisor e o formando, e o compromisso assumido por ambos é a base da articulação entre a teoria e a prática, e entre a formação académica e a prática profissional.

Ao longo deste capítulo foram expostos pressupostos teóricos relativos à supervisão pedagógica no contexto da iniciação à prática profissional, enfatizando-se a importância de uma abordagem reflexiva e colaborativa. Os capítulos seguintes apresentam a metodologia de investigação e os resultados do estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o contexto do estudo e os seus objetivos (secção 2.1), seguindo-se a apresentação do tipo de estudo, dos procedimentos metodológicos e dos participantes (secção 2.2).

2.1 Contexto e objetivos do estudo

Como foi referido na Introdução, o estudo realizou-se numa Escola do Magistério ADPP situada a Norte de Angola, uma instituição do II Ciclo do Ensino Secundário vocacionada para a formação inicial de professores do ensino primário para as áreas rurais e semiurbanas. A ADPP Angola baseia a sua formação numa série de princípios e valores fundamentais que norteiam o seu programa educacional e as suas atividades. Entre os valores principais estão os seguintes:

Solidariedade: A escola promove a solidariedade no desenvolvimento comunitário, trabalhando diretamente com as pessoas para criar mudanças positivas.

Integridade: A integridade é central nas ações da escola, destacando-se pela honestidade, transparência e responsabilidade tanto individual quanto coletiva.

Dedicação: Há um compromisso forte em trabalhar juntos de forma eficaz para beneficiar a comunidade.

Excelência: A busca por altos níveis de desempenho e aprendizado é constante, com o objetivo de maximizar o impacto positivo na sociedade.

Perseverança: A escola mantém um foco firme na sua visão, persistindo nos objetivos mesmo diante de dificuldades.

(ADPP Angola <https://www.adpp-angola.org/pt/>)

A Escola do Magistério ADPP enfatiza o desenvolvimento de capacidades pedagógicas modernas, a educação focada na criança e a promoção do desenvolvimento social e pessoal. Os programas ADPP incluem não só a formação inicial de professores, mas também a formação contínua para professores em serviço, atividades práticas de aprendizagem e iniciativas de desenvolvimento comunitário que abordam a saúde, a nutrição e a educação de adultos. A integração de atividades culturais, como teatro e música, também desempenha um papel importante na formação dos futuros professores, promovendo o trabalho em equipe, cooperação e compreensão social.

Em Angola, a formação inicial de professores pode ocorrer nas instituições de Ensino Superior, mas também em instituições do Ensino Secundário, como é o caso da instituição onde foi realizado o estudo.

Os cursos de formação de professores nas instituições de Ensino Superior em Angola têm requisitos específicos para o ingresso, preparando docentes para diversos níveis de ensino. Para aceder aos cursos, os candidatos necessitam geralmente de ter concluído com sucesso o 2º ciclo do ensino secundário (12ª e 13ª classe). As especializações podem variar, mas incluem, por exemplo, o ensino de línguas, ciências sociais, ciências exatas, entre outras áreas. Alguns cursos específicos preparam professores para o ensino Básico e Secundário.

Para ingressar no curso de formação inicial de professores em instituições do Ensino Secundário, como é o caso da Escola de Magistério ADPP - Angola, os candidatos necessitam de ter concluído a 9ª classe e encontrar-se na faixa etária dos 17 aos 18 anos. Esta formação visa preparar professores para o ensino primário e, em alguns casos, secundário, com um foco particular nas necessidades das comunidades rurais e em desenvolvimento, ou seja, semiurbanas.

O plano de estudos do curso de formação de professores no âmbito do qual foram recolhidos os dados é apresentado no Anexo 9, integrando 4 anos de formação (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes), com três períodos de iniciação à prática profissional — Prática Pedagógica II e III no 3º ano (12ª classe) e o Estágio curricular no 4º ano (13ª classe). O estudo incidiu na Prática Pedagógica II (9º período ovos dourados para os mais pequenos). Estes três períodos, são entendidos como um pré-estágio, por ser aí que os formandos têm um primeiro contacto com as escolas e experienciam maiores sentimentos de receio e ansiedade face à nova tarefa de ensinar. Tal como Mesquita (2010, p. 5) enfatiza, o estágio “é um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente”. Esta fase de iniciação à prática profissional lança as bases para o estágio no 4º ano, no qual os formandos trabalham de forma mais independente. Assim, é fundamental compreender o papel do supervisor durante o pré-estágio, uma vez que é aí que podem beneficiar mais de apoio supervisão.

Do programa da disciplina de Prática Pedagógica, podem ser destacados os seguintes objetivos:

- Aperfeiçoar, através de práticas escolares, as capacidades, as competências e técnicas de ensino em geral;
- Experimentar, aprofundar e aperfeiçoar um leque amplo de métodos de ensino, produzir e fazer bom uso de material didático;
- Perceber e lidar com o Ensino Primário como abrangente, tornando-se capaz de dominar os múltiplos papéis do professor e da instituição no seio da comunidade e caminhar de mãos-dadas com os pais e o Coletivo de professores;

- Ganhar domínio de planificação do ano, das disciplinas, bem como de cada aula;
- Habituar-se a preparar o ensino com métodos e materiais adequados para alcançar os objetivos;
- Planear excursões e pequenas investigações como parte do seu ensino;
- Aprender a forma de incluir cada aluno;
- Avaliar e autoavaliar-se, num sistema colaborativo, para progredir cada vez mais;
- Saber aplicar um sistema democrático no processo de ensino-aprendizagem;
- Organizar ambientes educativos e gestão da sala de aula no ensino primário;
- Conseguir uma ligação firme com as disciplinas escolares na escola primária;
- Possuir capacidade ampla de planificação, preparação, implementação e posterior avaliação do efeito e impacto das aulas.

Prevê-se que o futuro professor “adquirir domínio prático” em:

- Gestão do currículo e da aprendizagem;
 - Avaliação e monitorização das aprendizagens;
 - Participação ativa na comunidade educativa;
- Realização de atividades complementares com os alunos em horários extracurriculares, tais como atendimento a alunos com dificuldades, aprofundamento das matérias curriculares e transversais, limpeza e manutenção da escola, desenvolvimento de habilidades extras aos alunos, eventos recreativos, etc.

Os formandos são colocados em escolas primárias ao redor da instituição de formação, em grupos, observando e lecionando turmas da 1ª à 6ª classes, e sendo acompanhados pelos professores titulares dessas turmas, designados como “professores tutores”, e por supervisores da instituição de formação, designados como “professores orientadores”. No ano de 2023-24, quando foram recolhidos os dados, existiam 67 formandos em pré-estágio, divididos em 10 grupos distribuídos por 10 escolas. Existiam 10 professores orientadores da instituição, que aqui designaremos como supervisores, e cada um orientava 6 a 7 formandos.

Durante o pré-estágio, os formandos passam 3 dias por semana nas escolas e realizam as seguintes atividades: observação de aulas dos professores titulares, planificação temática trimestral com os titulares; lecionação; avaliação das aulas lecionadas. No 1º trimestre, durante 13 semanas, trabalham com os alunos mais pequenos (da 1ª à 3ª classes) e durante o segundo trimestre, durante 12 semanas, trabalham com os alunos mais crescidos (da 4ª à 6ª classes).

O programa da disciplina não refere concretamente a supervisão pedagógica, embora preveja o acompanhamento dos formandos do seguinte modo:

O acompanhamento avaliativo, correctivo e aconselhador acontece em dois sentidos paralelos e cruzados: 1) Em todas as aulas de prática, o Professor Titular da turma na escola primária acompanha, observa e avalia, participando e contribuindo nas sessões diárias de avaliação das aulas lecionadas; 2) O professor Orientador da Escola de Magistério ADPP fará acompanhamento presencial de cada Trio (Duo ou Quarteto) e, assim sendo, cada Estudante- Praticante, no mínimo, será visitado duas vezes por cada jornada de prática de 3 semanas, o que quer dizer que o Professor Orientador, ao longo das Práticas de Pedagogia e Metodologia de Ensino, fará acompanhamento, de cada Trio de Estudantes-Praticantes, num mínimo de 14 vezes. (Programa da disciplina)

Os supervisores da instituição assumem um papel central na orientação dos estudantes, estando prevista a visita às escolas, a observação de aulas e a realização de reuniões frequentes para a análise das práticas e o apoio que julgarem necessário. Trimestralmente, é realizada uma avaliação da prática pedagógica agendada pela direção da escola de formação, através da observação de aulas com uma ficha de avaliação disponibilizada pela direção pedagógica, a qual inclui um conjunto de dimensões como o cumprimento do plano, a qualidade dos materiais de ensino utilizados e o seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos. As avaliações são feitas em conjunto pelo supervisor+ e o professor titular, sendo atribuída uma classificação aos formandos.

Não existem estudos acerca da natureza e dos efeitos da iniciação à prática profissional neste contexto formativo, o que motivou a realização da presente investigação, cuja finalidade principal foi compreender de que forma os formandos e os supervisores da instituição de formação entendem a supervisão pedagógica, com incidência na colaboração entre ambos. Assim, o estudo teve como objetivos:

1. Analisar perceções dos supervisores sobre o seu papel, as práticas de colaboração e o desenvolvimento profissional dos formandos em contexto supervisoivo;
2. Analisar perceções dos formandos sobre o papel do supervisor, a colaboração e o seu desenvolvimento profissional em contexto supervisoivo;
3. Caracterizar estratégias de comunicação nos encontros supervisoivos;
4. Identificar fatores de constrangimento e medidas de melhoria dos processos de formação.

Tendo em conta a natureza dos objetivos traçados para a concretização deste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, tendo como base um paradigma naturalista ou interpretativo. O estudo incidiu nas perceções dos participantes, assim como na observação dos contextos de prática e de encontros supervisoivos. Embora se trate de um estudo que se reporta apenas a um contexto de formação, poderá

ser útil para estimular o debate acerca da supervisão pedagógica e da colaboração entre supervisores e formandos em contextos análogos.

2.2 Tipo de estudo, procedimentos metodológicos e participantes

Na área da educação, os estudos qualitativos de orientação naturalista representam uma abordagem que visa compreender minuciosamente os significados e as experiências dos sujeitos, tendo em consideração os contextos em que atuam e o modo como definem e interpretam situações e eventos no seu dia-a-dia. Segundo Morgado (2012), o paradigma interpretativo centra-se primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social, implicando interação entre o pesquisador e sujeitos e permitindo compreender a complexidade das suas representações e ações. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é concebida como um conjunto de estratégias de investigação que são usadas para construir uma descrição, em grande parte narrativa, com intuito de esclarecer a compreensão de um fenómeno social ou cultural. A investigação qualitativa abrange diferentes abordagens e métodos que diferem consideravelmente em termos de perspetivas, suposições sobre a natureza do conhecimento e o papel do investigador (Gómez, 2021).

O tipo de pesquisa que foi desenvolvida é um estudo de caso, por ser uma estratégia investigativa que permite fazer o registo de detalhes centrados no fenómeno em estudo por meio de instrumentos e técnicas de recolha de dados elaborados para o efeito. Neste estudo, pretendeu-se estudar o modo como a supervisão é entendida e desenvolvida no contexto de iniciação à prática profissional numa instituição particular, com incidência no papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Um estudo de caso é uma estratégia de investigação que permite construir conhecimento acerca de fenómenos individuais, grupais ou organizacionais, buscando descrevê-los, interpretá-los e compreendê-los em profundidade, e atendendo às percepções e vivências dos sujeitos nas situações em que estão inseridos (Almeida et al., 2016; Morgado, 2012; Yin, 2001), salienta que o estudo de caso permite que os investigadores retenham uma perspetiva holística do mundo real, preservando as suas características. O pesquisador não tem controlo sobre o fenómeno em estudo, buscando compreendê-lo de forma holística, reflexiva e criativa, construindo um conhecimento situado que pode impulsionar mudanças futuras no contexto em que é produzido e que pode ser útil em contextos análogos.

Gil (2008) e Cervo et al. (2007) referem que o método de investigação se refere à organização de um conjunto de procedimentos necessários para alcançar os objetivos traçados, relacionando-se diretamente

com o objeto de estudo e implicando a recolha e análise de informação. Morgado (2012) salienta que os métodos ou técnicas e ferramentas empregadas na coleta de dados desempenham um papel fundamental, pois a qualidade e o sucesso da investigação estão fortemente vinculados a esses elementos. De acordo com Miranda (2009), o melhor processo de investigação é aquele que chegar a soluções fiáveis através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados por meio de procedimentos metodológicos bem delineados de acordo com o que se pretende saber.

Para a recolha de dados no âmbito do presente estudo, foram usados três métodos que permitiram realizar alguma triangulação de informação de modo a elevar a credibilidade dos resultados: inquérito por questionário, observação participante e observação não participante. O Quadro 2 indica a relação entre os objetivos do estudo, os métodos e o tipo de informação recolhida.

QUADRO 2. RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA

Objetivos	Métodos de recolha de informação	Tipo de informação
1. Analisar perceções dos supervisores sobre o seu papel, as práticas de colaboração e o desenvolvimento profissional dos formandos em contexto superviso;	Questionário aos supervisores da instituição de formação (Obj.1,4) Questionário aos formandos (Obj.2,4)	Perceções dos supervisores e dos formandos sobre o papel do supervisor, a colaboração na supervisão, as dificuldades dos formandos, os fatores que afetam negativamente a formação e medidas de melhoria
2. Analisar perceções dos formandos sobre o papel do supervisor, a colaboração e o seu desenvolvimento profissional em contexto superviso;	Observação participante em locais de prática pedagógica (conversas informais e grelha de registo de notas de campo) (Obj.4)	Características dos contextos de prática: condições e dinâmicas da formação
3. Caracterizar estratégias de comunicação nos encontros supervisos; 4. Identificar fatores de constrangimento e medidas de melhoria dos processos de formação.	Observação não participante de encontros entre supervisores da instituição de formação e formandos (grelha de registo de notas de campo) (Obj.3,4)	Papel do supervisor e comunicação supervisa: clima de trabalho, expressão pessoal, suporte às dificuldades e feedback, decisões pedagógicas, valorização do progresso

Ao longo do percurso metodológico, foram observados os princípios de ética da investigação com pessoas. De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2021, p. 54) “Os códigos/princípios de ética constituem instrumentos de regulação da relação entre os investigadores e os participantes observados, devendo, assim, evitar qualquer dano aos participantes, bem como considerar as suas necessidades e interesses”. A pesquisa foi realizada com transparência, sendo cumpridos os princípios do anonimato dos sujeitos e da confidencialidade da informação, o que permitiu garantir a confiança dos participantes e a integridade dos resultados. Antes de se proceder à recolha de dados, o projeto de investigação foi

aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (Anexo 1) e a sua realização foi autorizada pelo Diretor da instituição (Anexo 2). Os participantes – supervisores e formandos – assinaram uma declaração de consentimento informado que explicava o âmbito do projeto e da sua participação, assim como as condições em que era prestada (Anexos 3 e 4). Segue-se uma explanação de cada um dos métodos usados e do modo como foram operacionalizados junto dos participantes.

Inquérito por questionário

De acordo com diversos autores (Morgado, 2012; Cervo et al., 2007; Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2017), o questionário é uma série ordenada e coerente de perguntas colocadas a um conjunto de inquiridos que permite obter respostas por meio de um formulário que o próprio informante preenche, com ou sem a presença do investigador, sendo importante que o investigador estabeleça criteriosamente as questões que considera mais importantes em função dos seus objetivos. Os questionários possibilitam a sondagem de um número substancial de participantes num espaço de tempo reduzido, o que explica que sejam frequentemente utilizados.

Foi usado o inquérito por questionário para recolher as perceções dos supervisores da instituição de formação e dos formandos a respeito do processo supervisoivo, com ênfase na colaboração:

- *Questionário sobre Perceções da Supervisão na Prática Pedagógica (Pré-estágio)* / supervisores (Anexo 5)
- *Questionário sobre Perceções da Supervisão na Prática Pedagógica (Pré-estágio)* / formandos (Anexo 6)

Responderam todos os supervisores (n=10) e todos os formandos no 3º ano (n=67) associados à Prática Pedagógica II (pré-estágio) em 2023-24. Os questionários foram preenchidos entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024. Os dados gerais de caracterização dos participantes a seguir apresentados foram recolhidos através dos questionários.

O Quadro 3 apresenta a distribuição dos 67 formandos por idade e sexo. A maioria estava na faixa etária dos 18-21 anos (67,2%); 59,7% eram do sexo masculino e 40,2% do sexo feminino.

QUADRO 3- IDADE, SEXO E NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS FORMANDOS

<i>Dados pessoais</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
------------------------------	-----------------	-----------------

Idade	16-18	6	9
	18-21	45	67
	22-24	16	24
Sexo	Feminino	27	40
	Masculino	40	60

O Quadro 4 sintetiza os dados pessoais e profissionais dos supervisores. Tratava-se de um grupo maioritariamente do sexo masculino e com idades entre os 25 e os 45 anos. Eram detentores de licenciatura em especialidades diversas e apenas um tinha o grau de mestre na especialidade de pedagogia. O tempo de serviço na instituição era muito variável (entre 2 e 15 anos), tendo a maioria (7) mais de 5 anos de experiência de supervisão. Apenas 2 indicaram exercer outra atividade profissional. Tendencialmente, estes supervisores eram responsáveis por lecionar disciplinas da especialidade e de metodologia de ensino, o que parece ser favorável ao exercício da supervisão pedagógica, embora apenas 4 tenham indicado ter formação relacionada com esse campo. Cada um deles acompanhava, em 2023-24, 6 ou 7 formandos em prática pedagógica.

QUADRO 4- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS SUPERVISORES

<i>Dados pessoais e profissionais</i>		<i>f</i>
Idade	25-35	4
	36-45	5
	46-55	1
Sexo	Feminino	1
	Masculino	9
Grau académico	Licenciado/a	9
	Mestre	1
Área de especialidade	Línguas	3
	Matemática	2
	Pedagogia	3
	Geografia e Física	1
	Psicologia	1
Tempo de serviço na instituição	2	1
	4	1
	5	1
	6	1
	8	1
	10	3
	13	1
	15	1
Disciplinas lecionadas em 2023-24	Línguas	2
	Metodologias do ensino de Línguas	
	Matemática	2
	Metodologias do ensino de Matemática	
	Metodologias das Expressões	3
	Metodologias de Investigação	
Nº aprox. de alunos em 2023-24	Psicologia da Educação	1
	Não responderam	2
	mais de 55	10
Experiência de supervisão	2-3 anos	2
	4-5 anos	1
	Mais de 5 anos	7

Nº de formandos em 2023-24	6	4
	7	6
Formação relacionada com a área da supervisão	Sim	4

Depois ser entregue uma cópia do projeto de investigação ao diretor da Escola e de ter sido obtida a sua autorização para a realização do estudo, o projeto foi apresentado numa reunião da abertura das atividades do ano letivo 2023-24 da instituição. Aproveitando a presença de todos os professores, foi feito o convite aos supervisores para participar no projeto, os quais acederam de imediato. Posteriormente, foi-lhes entregue a declaração de consentimento informado para assinarem. Uma semana depois, foram recolhidas as declarações e, ao mesmo tempo, foi-lhes entregue um envelope com o questionário. Os supervisores devolveram as respostas dentro do envelope, colocando os envelopes numa das gavetas da sala dos professores anteriormente indicada pela investigadora sem se identificarem.

No caso dos formandos, foi solicitada a realização de um encontro com todos eles, com o objetivo de apresentar o projeto de investigação e convidá-los a participar na investigação. Posteriormente, com o apoio de dois responsáveis da instituição, foi agendadas uma reunião para assinatura da declaração de consentimento informado e uma outra (num sábado) para o preenchimento presencial do questionário. Optou-se por este procedimento para garantir as suas respostas. O processo teve a duração de duas horas, contando com a organização, a distribuição e a recolha do material.

Os dois questionários (Anexos 5 e 6) foram construídos em função dos objetivos do estudo e do conhecimento do contexto. Ambos comportam 7 questões com um conteúdo semelhante, para que fosse possível confrontar as perceções dos dois grupos. As questões incidiam nos seguintes aspetos:

- 1. Papel do supervisor no trabalho com o formando*
- 2. Atividades realizadas com o supervisor*
- 3. Estratégias do supervisor para fomentar a participação do formando na reflexão sobre a prática*
- 4. Dificuldades do formando no desenvolvimento das capacidades profissionais*
- 5. Principais problemas que afetam a formação*
- 6. Medidas para melhorar a qualidade da formação*
- 7. Avaliação global da experiência*

O Quadro 5 apresenta uma síntese do conteúdo e dos tipos de questões colocadas.

Os dados das perguntas de resposta fechada foram contabilizados (frequência e média) e os dados das perguntas de resposta aberta foram sumarizados. Apoiamo-nos na estatística descritiva com recurso ao SPSS, uma das ferramentas adequadas para o tratamento de dados quantitativos recolhidos a partir dos inquéritos por questionário. Segundo Moraes (2005), a estatística descritiva pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizadas para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos.

QUADRO 5. CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS AOS FORMANDOS E AOS SUPERVISORES

Secções	Conteúdo geral dos itens	Tipo de questão
<i>Dados pessoais</i>	Formandos: Idade, sexo e nível de formação Supervisores: Idade, sexo, experiência de supervisão, nº de formandos que acompanha, grau académico e especialidade, tempo de serviço, disciplina que leciona, formação em supervisão	Formandos: questões de resposta fechada e aberta Supervisores: questões de resposta fechada e aberta
<i>1. Papel do supervisor no trabalho com o formando</i>	Lista de 6 papéis do supervisor relativos a: apoio à integração; apoio à prática; desenvolvimento de competências; promoção da inovação; desenvolvimento do estilo de ensino; avaliação do desempenho	Escala de importância: MI: Muito Importante CAI: Com Alguma Importância PI: Pouco Importante NA: Não se Aplica
<i>2. Atividades realizadas com o supervisor</i>	Lista de 10 atividades relativas a: análise dos contextos, programas e manuais; construção/adaptação de materiais de ensino e de instrumentos de avaliação; análise e estratégias didáticas; planificação; reflexão; inovação; avaliação do desempenho	
<i>3. Estratégias do supervisor para fomentar a participação do formando na reflexão sobre a prática</i>	Lista de 6 estratégias relativas a: clima de trabalho; encorajamento da expressão pessoal; suporte emocional; feedback; encorajamento da tomada de decisões; valorização de progressos	
<i>4. Dificuldades do formando no desenvolvimento das capacidades profissionais</i>	Lista de 10 dificuldades relativas a: análise dos contextos, programas e manuais; construção/adaptação de materiais de ensino e de instrumentos de avaliação; análise e estratégias didáticas; planificação; reflexão; inovação; avaliação do desempenho	Escala de intensidade: MD: Muitas Dificuldades AD: Algumas Dificuldades ND: Nenhuma Dificuldade SO: Sem Opinião
<i>5. Principais problemas que afetam a formação</i>	Listagem de 10 problemas relativos a: condições das escolas; número de alunos; por turma; preparação prévia do formando; motivação do formando; número de formandos por supervisor; apoio do supervisor e do professor titular; formação do supervisor e do professor titular na área da supervisão	Assinalar com X os problemas principais
<i>6. Medidas para melhorar a qualidade da formação</i>	----	Resposta aberta (máx. 3)
<i>7. Avaliação global da experiência</i>	----	Escala de 1 a 9 1: Extremamente negativa 9: Extremamente positiva

Observação participante e não participante

A observação é uma técnica de recolha de dados que permite obter informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade observada. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar situações ou fenómenos que se desejam perceber. Segundo Gil (2008) e Morgado (2012), a observação favorece o conhecimento da vida de um grupo e é uma das técnicas usadas no estudo de caso, na medida em que permite a recolha de dados empíricos de forma sistemática, isto é, obter registos sobre o comportamento ou processos dos fenómenos investigados.

Durante o desenvolvimento do estudo, foi efetuada a observação participante em 4 locais de pré-estágio ou escolas de prática e a observação não participante de 4 encontros entre supervisores e formandos nos seus grupos de supervisão, compostos por 6 a 7 elementos cada, mediante consentimento informado, obtido através das mesmas declarações já referidas.

De acordo com Marietto (2018), a observação participante implica a inserção do pesquisador no interior do grupo observado e tornar-se parte dele, para interagir por um curto ou longo período com os sujeitos, buscando obter uma compreensão da situação em estudo. A prática da observação participante não implica em tornar-se um nativo, mas sim em esforçar-se para compreender a perspetiva do outro no seu contexto social, visando capturar a complexidade da vida real (Pires, 2016). Queiroz et al. (2007) evidenciam que a abordagem da observação participante é muito valorizada no âmbito da investigação qualitativa, pela sua contribuição significativa para uma compreensão abrangente e minuciosa da realidade, resultante da interação direta do pesquisador com o ambiente pesquisado. No entanto, a observação não participante também pode ser muito útil quando o investigador pretende recolher dados sem interferir na situação observada, como foi o caso da observação de encontros entre os supervisores e os seus formandos. Neste tipo de observação, o investigador não se envolve diretamente no grupo que está a ser observado e observa o que acontece de forma discreta, colocando-se numa posição mais externa face à situação observada e à atuação dos sujeitos observados (Marconi & Lakatos, 2017).

Segue-se uma descrição breve de como foi realizada a observação participante e não participante no âmbito do estudo.

Observação participante de contextos de prática

Nos meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024, foram efetuadas visitas a 4 escolas, com conhecimento dos supervisores e mediante autorização dos respetivos diretores, que informaram os professores titulares dessas visitas. Tendo em posse o documento de autorização da investigação da

Escola de Magistério anexado ao instrumento de recolha de dados (grelha de observação nos locais de estágio), a investigadora deslocou-se até as escolas primárias com o objetivo de contactar os diretores para informar sobre o processo, pedir permissão para realizar as observações e solicitar que fosse passada a informação aos professores titulares.

A finalidade das visitas era conhecer alguns contextos e dinâmicas da formação, numa perspetiva descritiva que permitisse caracterizar o tipo de locais de estágio. Uma vez que a Escola forma professores para as zonas rurais e semiurbanas, foram visitadas duas escolas em zonas rurais e duas escolas em zonas semiurbanas. Por questões de economia de tempo, não era possível visitar todas as escolas de prática nem observar aulas. A duração das visitas foi, em média, de duas horas e meia, nas quais se interagiu com os participantes.

Para o registo de notas de campo, foi construída a grelha apresentada no Anexo 7, que permitiu caracterizar a escola (comunidade, professores/ alunos, infraestruturas, organização das salas de aula) e as dinâmicas de estágio (professor titular, formandos, atividades dos formandos, turmas, modos de acompanhamento do estágio na escola, relação com a comunidade). A informação registada foi prestada pelos diretores, pelos formandos e pelos professores titulares.

Observação não participante de encontros supervisivos

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2024, foram observados 4 encontros supervisivos na instituição, também mediante consentimento informado. Aquando da entrega dos questionários, os supervisores foram informados de que a investigadora pretendia realizar observações em alguns grupos que estivessem disponíveis para tal. Quatro supervisores voluntariaram-se para que fosse realizada a observação nos seus grupos. Comentou-se com eles alguns aspetos referentes ao conteúdo da grelha de observação, com a intenção de lhes proporcionar uma noção mais clara do que se pretendia.

Das 4 observações, três foram feitas numa sala na Escola de Magistério e outra ocorreu numa das escolas primárias, num dia em que, depois das atividades dos formandos, o supervisor entendeu reunir com eles antes de regressarem à escola de formação. A investigadora observou os encontros num lugar distanciado dos grupos para não interferir no decorrer dos trabalhos. Os encontros tiveram a duração média de uma hora e quinze minutos

Para a recolha de notas de campo, foi construída a grelha apresentada no Anexo 8, com incidência na caracterização da comunicação entre o supervisor e os formandos, numa perspetiva descritiva e interpretativa. O conteúdo da grelha de observação é referente a 5 dimensões – clima de trabalho,

expressão pessoal, suporte às dificuldades e feedback construtivo, tomada de decisões pedagógicas e valorização do progresso dos formandos:

- Clima de trabalho: Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?
- Expressão pessoal: Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?
- Suporte às dificuldades e feedback: Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?
- Decisões pedagógicas: Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?
- Valorização do progresso: Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?

As notas de campo da observação dos encontros supervisivos foram sistematizadas de forma a apresentar uma caracterização de cada encontro nas dimensões de observação consideradas, ilustrando o tipo de comunicação que ocorre nos encontros com os supervisores.

Apresentado o contexto e a metodologia do estudo, passa-se agora à apresentação dos resultados.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DO ESTUDO

Este capítulo visa responder aos objetivos do estudo inicialmente definidos e alcançados através do trabalho de campo realizado por meio de observações e da aplicação de questionários. Está organizado em cinco secções:

- Caracterização dos locais de estágio (secção 3.1)
- Papel do supervisor, atividades colaborativas e capacidades dos formandos (secção 3.2)
- Estratégias de incentivo à participação e comunicação supervisiva (secção 3.3)
- Problemas na formação e estratégias de melhoria (secção 3.4)
- Síntese de resultados (secção 3.5)

3.1 Caracterização dos locais de estágio

No sentido de conhecer algumas condições e dinâmicas da formação em pré-estágio, foram visitadas 4 escolas, aqui designadas como Escolas A, B, C e D, sendo Escolas A e B são de zonas rurais (aldeias) e as Escolas C e D de zonas semiurbanas (vilas). As escolas integram todas o mesmo um município, com cerca de 3.303 Km² e aproximadamente 93.000 habitantes. Foram recolhidas notas de campo com base na grelha referida no capítulo anterior e apresentada no Anexo 7, as quais foram a base para a apresentação que se segue.

Escola A

Esta escola situa-se numa zona rural, numa aldeia cuja população é maioritariamente camponesa, dedicando-se à agricultura de subsistência e à pesca artesanal. A escola é recente e apresenta boas condições, com 7 salas de aula equipadas com lugares para todos os alunos, um pátio e um campo de futebol, mas não existem outros recursos para além do quadro e de manuais escolares.

Frequentavam a escola 426 alunos: 325 da 1^a classe à 4^a classe e 101 alunos da 5^a classe à 6^a classe. Para estes alunos, existiam 7 professores, o que significa que, em média, cada professor pode ser responsável por cerca de 60 alunos. Para além dos professores, existia apenas 1 funcionário de apoio.

Uma das informações recolhidas no contexto é que há alunos que não regressam à sala depois do intervalo, maioritariamente meninas, o que foi explicado pelo facto de terem a responsabilidade de cuidar dos irmãos menores enquanto os pais vão à lavra ou de irem com os pais. Por outro lado, foi indicado que os meninos participam mais nas aulas do que as meninas e que estas são mais tímidas e estão mais preocupadas em sair do que ficar na sala de aula.

Nesta escola estavam colocados 7 formandos, 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, distribuídos por 7 turmas da 1ª à 4ª classes. À exceção de uma turma com 26 alunos, as restantes tinham entre 40 e 63 alunos, o que é superior à média exigida, que é de 35 alunos por turma, indicando a existência de sobrelotação.

A formação e a experiência de ensino e de acompanhamento do estágio dos 7 professores titulares das turmas eram muito variáveis, sendo que apenas 3 eram licenciados:

- 3 licenciados em Ciências da Educação na especialidade de Pedagogia, com tempo de serviço de 11 a 18 anos e experiência de supervisão de 1 a 5 anos;
- 2 técnicos médios formados em Ciências Humanas, com tempo de serviço de mais de 20 anos e experiência de supervisão de 6 a 10 anos;
- 2 com nível médio de Formação de Professores, com tempo de serviço de 4 anos e experiência de supervisão de 1 ano.

Quando os formandos chegaram à escola de estágio, foi-lhes apresentada a turma em que iriam lecionar e o respetivo professor titular, o qual fazia o acompanhamento de algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula, com o apoio do supervisor. Este havia realizado 3 visitas à escola no trimestre, observando aulas e conversando com os formandos e os professores titulares. As atividades dos formandos consistiam em planificar e lecionar aulas de todas as disciplinas durante três dias por semana, produzir recursos de ensino e realizar a observação de aulas do professor titular no horário das 8:00 às 11:30.

Escola B

Esta escola situa-se numa zona rural, numa aldeia cuja população é maioritariamente camponesa, dedicando-se à agricultura de subsistência e à pesca artesanal. A escola é antiga e quase sem condições mínimas, tendo um pátio não organizado e um campo de futebol fora de uso, salas de aula sem mesas

e cadeiras em condições e quantidade suficiente, obrigando os alunos a trazerem bancos de casa. Além do quadro, a escola não possui outros recursos adicionais.

Frequentavam a escola 456 alunos: 303 da 1ª à 3ª classes e 153 da 4ª à 6ª classes. Havia 6 professores, o que implica que, em média, cada professor pode ser responsável por cerca de 76 alunos. Não foram mencionados funcionários de apoio. A informação da escola anterior referente ao que acontece na hora do intervalo com as alunas assemelha-se a esta, o que também se reflete na menor participação delas nas aulas.

Foram colocados nesta escola 6 formandos, dos quais 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, distribuídos em diferentes turmas com os seguintes níveis de escolaridade: 1ª, 2ª e 3ª classes. À exceção de uma turma com 36 alunos, as restantes tinham entre 40 e 66 alunos o que é superior à média exigida e estabelecida pelo ministério da educação, que é de 35 alunos por turma.

A formação e a experiência de ensino e de acompanhamento do estágio dos 6 professores titulares das turmas eram variadas, sendo que apenas 2 eram licenciados:

- 2 são licenciados em Ciências da Educação, na especialidade de Pedagogia, com tempo de serviço entre 14 e 20 anos e experiência de supervisão entre 1 e 4 anos;
- 3 possuem formação média em Ciências Humanas, com tempo de serviço superior a 25 anos e experiência de supervisão entre 8 e 10 anos;
- 1 possui nível médio de Formação de Professores, com 4 anos de serviço e sem experiência de supervisão.

Quando os formandos chegaram à escola de estágio, foram apresentados às turmas e aos respetivos professores titulares, os quais faziam o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula quando estavam presentes, com o apoio do supervisor. Foi indicada a ausência frequente dos professores titulares e a chegada tardia dos mesmos à escola.

O supervisor havia realizado três visitas no trimestre, observando aulas e conversando com os formandos e professores titulares a respeito das atividades de ensino. As atividades dos formandos consistiam em planificar e lecionar aulas de todas as disciplinas durante três dias por semana, produzir recursos de ensino e realizar a observação das aulas do professor titular no horário das 8:00 às 11:30.

Escola C

Esta escola situa-se numa zona semiurbana, numa vila cuja população é maioritariamente comerciante. A escola apresenta condições mínimas, salas arrumadas com secretária para o professor, carteiras ajeitadas em filas, quadros e alguns manuais. No entanto, não possui recursos adicionais. Frequentavam a escola 1.620 alunos: 464 da 1^a à 4^a classes e 1.156 da 4^a à 6^a classes. Existiam 24 docentes, o que significa um rácio de 67 alunos por professor, e 5 funcionários de apoio. Um aspeto relevante é que a sobrelotação das salas dificultava a circulação do professor e dos alunos, e, para o nível da 1^a e 2^a classes, sendo alunos menos crescidos, o tamanho das carteiras não era apropriado. A localização da escola não facilitava a realização tranquila de certas atividades, por estar perto de uma paragem de táxis, o que causa barulho exterior.

Nesta escola foram colocados 7 formandos, dos quais 5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, distribuídos em turmas com os seguintes níveis de escolaridade: 1^a; 2^a, 3^a e 4^a classes. Todas as turmas tinham um número de alunos muito elevado, entre 58 e 76, indicando uma sobrelotação das turmas.

A formação e a experiência de ensino e de acompanhamento do estágio dos 7 professores titulares das turmas eram variáveis e nenhum era licenciado:

- 6 eram técnicos médios, dos quais: 2 formados em Ciências Físicas e Biológicas, 3 em Ciências Humanas e 1 em Ciências Económicas e Jurídicas, com 20 anos de serviço e entre 6 e 10 anos de supervisão;
- 1-Estava a frequentar o 4^o ano da licenciatura em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino Primário, com 15 anos de serviço e 6 anos de supervisão.

Quando os formandos chegaram à escola de estágio, foi-lhes apresentada a turma e o respetivo professor titular, que acompanhava de vez em quando as atividades que desenvolviam em sala de aula, com o apoio do supervisor. O supervisor visitava a escola de uma a duas vezes por semana, observando aulas e oferecendo instruções e orientações aos formandos conforme as observações e as dificuldades apresentadas no tratamento dos conteúdos das disciplinas e na realização das atividades didáticas. As atividades dos formandos consistiam em planificar e lecionar aulas de todas as disciplinas durante três dias por semana, produzir recursos didáticos com base em materiais recicláveis e observar aulas do professor titular no horário das 8:00 às 12:00.

Escola D

Esta escola situa-se numa zona semiurbana, numa vila cuja população é maioritariamente comerciante, realizando vendas ao mercado municipal.

A escola é antiga e localiza-se perto do mercado municipal, que é aberto e movimentado, causando barulho que atrapalha o desenvolvimento das atividades letivas. É composta por 7 salas de aula, e nela trabalhavam 20 profissionais, 18 docentes e 2 funcionários. Frequentavam a escola 1.485 alunos em dois períodos (manhã e tarde), dos quais 538 da 1ª à 4ª classes e 947 da 5ª e 6ª classes. Assim, o rácio era de cerca de 80 alunos por professor. As condições das salas não eram as melhores, pela falta de carteiras para acomodar todos os alunos. Havia turmas a ter aulas no exterior, sem carteiras nem um quadro em condições, enfrentando dificuldades nos dias de sol, frio e chuva, o que frequentemente levava à interrupção das aulas.

A formação e a experiência de ensino e acompanhamento do estagiário dos professores titulares eram muito variáveis, sendo 3 professoras licenciadas:

- 2 eram licenciadas em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino Primário, com tempo de serviço de 20 anos e experiência de supervisão entre 6 e 8 anos, e 1 era licenciada em Direito, com 6 anos de serviço e 2 anos de supervisão;
- 2 estavam a frequentar o 4º ano da licenciatura em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino Primário, com tempo de serviço de 20 anos e experiência de supervisão de 6 anos.
- 1 estava a frequentar o 3º ano de licenciatura em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino Pré-escolar, com 15 anos de serviço e 4 anos de supervisão.

Na escola, estavam colocados 6 formandos, dos quais 5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, distribuídos por 6 turmas da 1ª à 4ª classes, com um total de 538 alunos, tendo cada turma aproximadamente 90 alunos, o que excede largamente a lotação das turmas previstas.

Os formandos eram responsáveis por planificar e lecionar aulas de todas as disciplinas durante três dias por semana e produzir recursos didáticos com materiais de reciclagem. Além disso, realizavam a observação das aulas dos professores titulares no horário das 8:00 às 12:00. O acompanhamento do estágio na escola era feito pelo professor titular da turma sempre que estivesse presente, com o apoio do supervisor. O supervisor visitava a escola uma a duas vezes por semana para observar às aulas e dar instruções e orientações aos formandos

Em síntese, ainda que as escolas pertençam ao mesmo município e não sejam muito distantes uma das outras, ilustram alguma diversidade, principalmente nos seguintes aspetos: localização e infraestruturas das escolas, número de alunos por turma, frequência e participação dos supervisores nas atividades com os formandos nas escolas, e formação e experiência dos professores titulares.

As duas escolas da área rural estão mais para o fim dos bairros, praticamente isoladas e num ambiente calmo, longe do barulho da população residente. As outras, sendo da zona semiurbana, estão num ambiente mais agitado, uma delas próxima ao mercado municipal aberto e outra em frente a uma paragem de táxis, locais que geram muito barulho produzido pelas pessoas e pelo trânsito de veículos. Verificou-se que nas zonas rurais parece haver uma tendência a que as alunas participem menos nas atividades escolares, nomeadamente por assumirem responsabilidades de apoio ao trabalho doméstico e ao trabalho da lavoura, o que coloca problemas à sua integração na vida na escola e ao seu sucesso educativo.

Embora a organização e as infraestruturas das escolas sejam semelhantes, sendo as quatro escolas de construção definitiva, duas são antigas e duas são novas, verificando-se algumas diferenças em termos das condições de espaço nas salas. A falta generalizada de recursos nas escolas limita a ação dos professores e as aprendizagens dos alunos. Uma das atividades dos formandos é a produção de recursos didáticos, o que é importante e ajuda a suprir algumas dificuldades.

Em relação ao número de alunos por turma, nas escolas da área rural, apesar de estar acima do previsto (35 alunos), é menor em comparação com as duas escolas da vila. Em ambos os casos, observa-se a sobrelotação das turmas, o que tem implicações na gestão dos espaços e no bem-estar dos alunos, mas também na gestão das atividades didáticas.

Observamos nas duas escolas da área rural uma menor frequência de visitas e de acompanhamento dos formandos por parte do supervisor da instituição de formação: três visitas no período de um trimestre, o que corresponde a uma visita mensal. Isso pode ser insuficiente para prestar o apoio necessário face às necessidades dos formandos na iniciação à prática profissional, nomeadamente para dar orientações, assistir a aulas e fazer o acompanhamento das suas atividades, sobretudo porque este tipo de trabalho é sobretudo da sua responsabilidade e não da responsabilidade do professor titular, uma vez que quem apresenta o relatório na escola de formação é o supervisor. Em contraste, nas escolas situadas em zonas semiurbanas, constatamos mais visitas do supervisor e, portanto, uma maior presença e acompanhamento das atividades dos formandos, possivelmente porque essas escolas estão mais próximas da morada dos supervisores e haver mais facilidades de transportes para as escolas.

Lembremos, contudo, que a ação dos supervisores não se esgota nas visitas às escolas, efetuando reuniões sem periodicidade definida com os formandos na instituição de formação. Em relação ao acompanhamento dos professores titulares das turmas, observou-se também alguma variação, estando a sua presença nas aulas principalmente associada à presença do supervisor e sendo o seu papel menos definido do que o do supervisor. Em todo o caso, acolhem os formandos nas suas turmas e acompanham o seu trabalho, sendo parcialmente responsáveis pela avaliação da sua prática pedagógica,

Numa perspetiva da supervisão centrada no desenvolvimento e aprendizagem dos professores, o papel do supervisor é facilitar a aprendizagem, encorajar o formando, valorizar as suas tentativas e erros, e incentivar a participação ativa no processo e a reflexão sobre a prática pedagógica (Amaral et al., 1996; Mosqueira, 2017). Assim, a sua presença nos locais de estágio assume um papel importante. De acordo com Mosqueira (2017), é crucial que o supervisor estabeleça uma conexão próxima, colaborativa e adaptável, criando um ambiente positivo e inspirador que encoraje o professor-formando a buscar apoio na solução de desafios que possam surgir. Esta abordagem promove o crescimento tanto profissional quanto pessoal do professor e estimula o seu desejo de aprender e de procurar melhorar a cada dia que passa.

Nas quatro escolas observadas, de um total de 26 professores titulares, foram identificados 11 professores com o curso de formação de professores em nível universitário e 3 professores com um curso de formação em nível secundário. A sua experiência de ensino é muito variável, tal como a sua experiência de supervisão. Os professores titulares têm participado nalguns seminários de capacitação referente aos conteúdos da prática pedagógica, mas que não são organizados pela escola de formação. Além disso, nenhum dos professores contactados tinha formação específica de supervisão.

Esta breve caracterização dos contextos de iniciação à prática pedagógica ajuda-nos a perceber algumas condições e dinâmicas de formação nas escolas, e também a contextualizar alguns dos resultados a seguir apresentados acerca do papel do supervisor e dos problemas e desafios da supervisão.

3.2 Papel do supervisor, atividades colaborativas e capacidades dos formandos

Neste estudo, considera-se que a colaboração é um motor de arranque para o desenvolvimento das capacidades dos formandos e das suas práticas. Assim, no questionário aos formandos e supervisores, uma das questões incidia nas suas perceções sobre o papel do supervisor no trabalho realizado com os formandos, de acordo com a sua experiência. O Quadro 6 apresenta os resultados dos dois grupos. Aqui

como noutros Quadros, indicam-se as frequências e percentagens no caso dos formandos (n=67) e apenas as frequências no caso dos supervisores (n=10). Lembremos que estes supervisores acompanhavam estes formandos, o que nos permite realizar algumas comparações.

QUADRO 6. PAPEL DO SUPERVISOR NO TRABALHO COM OS FORMANDOS

Papel do supervisor no trabalho com os formandos	MI			CAI			PI			NA		
	F		S	F		S	F		S	F		S
	f	%	f	f	%	f	f	%	f	f	%	f
Apoiar a integração nos contextos da prática	36	53,7	9	13	19,4	1	13	19,4	0	5	7,5	0
Apoiar o desenvolvimento da prática pedagógica	50	74,6	10	13	19,4	0	1	1,5	0	3	4,5	0
Desenvolver competências de reflexão sobre a prática	28	41,8	10	25	37,3	0	7	10,4	0	7	10,4	0
Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas	23	34,3	10	17	25,4	0	8	11,9	0	19	28,4	0
Ajudar a desenvolver o estilo de ensino do formando	35	52,2	9	10	14,9	1	13	19,4	0	9	13,4	0
Avaliar o desempenho profissional do formando	41	61,2	9	9	13,4	1	6	9	0	11	16,4	0

F: Formandos/ S: Supervisores/ MI: Muito Importante/ CAI: Com Alguma Importância/ PI: Pouco Importante/ NA: Não se Aplica

Estes resultados mostram que os supervisores tendem a considerar todas as funções indicadas como muito importantes no trabalho que realizam com os estagiários, ao passo que os formandos apresentam respostas mais diversificadas. Destaca-se o apoio ao desenvolvimento da prática pedagógica e a avaliação do desempenho profissional como as funções que mais formandos consideram ser muito importantes no papel dos seus supervisores. Por outro lado, apenas 34,3% consideram que promover a inovação pedagógica é um papel muito importante do supervisor, 11,9% consideram que esse papel é pouco importante e 28,4% consideram que não se aplica na sua experiência. Relativamente ao desenvolvimento de competências de reflexão sobre a prática, menos de metade dos formandos consideram que seja um papel muito importante e cerca de 20% consideram que é pouco importante ou não se verifica. O desfasamento entre estas perceções dos formandos e as dos supervisores pode indicar

alguma insatisfação por parte dos formandos e exige um maior trabalho de reflexão conjunta acerca do papel do supervisor.

Avançando mais diretamente para a colaboração entre supervisores e formandos, o Quadro 7 apresenta as perceções dos dois grupos acerca das atividades de formação realizadas em colaboração.

QUADRO 7. ATIVIDADES COLABORATIVAS: IMPORTÂNCIA QUE ASSUMEM NAS VIVÊNCIAS DA FORMAÇÃO

Atividades colaborativas dos formandos e supervisores	MI			CAI			PI			NA		
	F		S	F		S	F		S	F		S
	f	%	f	f	%	f	f	%	f	f	%	f
Análise dos contextos da prática	20	29,9	10	18	26,9	0	8	11,9	0	21	31,3	0
Análise dos programas das disciplinas	22	32,8	10	15	22,4	0	12	17,9	0	18	26,9	0
Análise dos manuais das disciplinas	15	22,4	10	9	13,4	0	15	22,4	0	28	41,8	0
Construção / adaptação de materiais de aprendizagem	22	32,8	8	10	14,9	2	11	16,4	0	24	35,8	0
Construção / adaptação de instrumentos de avaliação	15	22,4	7	12	17,9	3	12	17,9	0	28	41,8	0
Análise de estratégias didáticas	30	44,8	9	14	20,9	1	14	20,9	0	9	13,4	0
Planificação de aulas/unidades didáticas	27	40,3	10	8	11,9	0	8	11,9	0	24	35,8	0
Reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar	36	53,7	7	15	22,4	3	7	10,4	0	9	13,4	0
Planeamento e acompanhamento de experiências de inovação pedagógica	10	14,9	9	17	25,4	1	19	28,4	0	21	31,3	0
Avaliação do desempenho profissional, progressos e necessidades dos formandos	23	34,3	9	25	37,3	1	10	14,9	0	9	13,4	0

F: formandos/ S: Supervisores/ MI: Muito Importante/ CAI: Com Alguma Importância/ PI: Pouco Importante/ NA: Não se Aplica

Também aqui se verifica que as perceções dos supervisores acerca da colaboração são mais positivas do que as dos formandos. As atividades assinaladas por cerca de metade dos formandos como muito importantes são: a análise de estratégias didáticas (44.8%), a planificação de aulas/unidades didáticas (40,3%) e a reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar (53,7%). Contudo, as suas vivências

parecem ser diversas, na medida em que, relativamente às mesmas três atividades, um número significativo de formandos (entre 23,8 % e 47,7%) consideram que são pouco importantes ou inexistentes. Na verdade, se olharmos para a coluna *Não Aplicável*, verificamos que muitos estagiários a assinalaram em todas as atividades consideradas, com destaque para a análise dos manuais das disciplinas (41,8%), a construção/ adaptação de instrumentos de avaliação (41,8%), a construção/ adaptação de materiais de aprendizagem (35,8%) e a planificação de aulas/unidades didáticas (35,8%). Em suma, a colaboração entre supervisores e formandos parece ser mais perçecionada pelos primeiros do que pelos segundos, o que requer alguma reflexão acerca do que pode justificar estas diferenças de perceção.

O Quadro 8 compara as perceções dos formandos acerca da importância que estas atividades colaborativas tinham na sua experiência, as dificuldades que sentiram quanto às capacidades de as realizarem e as dificuldades percebidas pelos supervisores. O Quadro apresenta apenas os resultados dos 2 pontos extremos de cada escala usada: Muito Importante + Com Alguma Importância (colaboração) e Muitas Dificuldades + Algumas Dificuldades (capacidades). O objetivo desta comparação é verificar se as áreas em que foram percebidas dificuldades eram objeto de trabalho colaborativo.

QUADRO 8. ATIVIDADES EM COLABORAÇÃO E DIFICULDADES DOS FORMANDOS

Atividades/ Capacidades	Colaboração (atividades)		Dificuldades dos formandos (capacidades)		
	MI+CAI (formandos)		MD+AD (formandos)		MD+AD (supervisores)
	f	%	f	%	f
Análise dos contextos da prática	38	56,7	53	79,1	10
Análise/ gestão dos programas das disciplinas	37	55,2	50	74,6	9
Análise/ gestão dos manuais das disciplinas	24	35,8	27	40,2	9
Construção / adaptação de materiais de aprendizagem	32	47,7	35	52,5	5
Construção / adaptação de instrumentos de avaliação	27	40,2	45	67,1	9
Análise de estratégias didáticas	44	65,6	47	70,1	9
Planificação de aulas/unidades didáticas	35	52,2	37	55,2	10
Reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar	51	76,1	38	56,7	8
Inovação pedagógica	27	40,2	42	62,6	7
Avaliação do desempenho, progressos e necessidades	48	71,6	38	56,7	8

F: formandos/ S: Supervisores/ MI: Muito Importante/ CAI: Com Alguma Importância/ MD: Muitas Dificuldades/ AD: Algumas Dificuldades

Os resultados revelam os aspetos em que a maioria dos formandos (acima de 60%) percecionam muitas ou algumas dificuldades são os seguintes: análise dos contextos da prática; análise/gestão dos programas das disciplinas; construção / adaptação de instrumentos de avaliação; análise de estratégias didáticas; e inovação pedagógica. Olhando para as suas perceções acerca da colaboração supervisiva nestes mesmos aspetos, à exceção da análise de estratégias didáticas, observa-se um desfasamento percentual da ordem dos 20%, o que pode indiciar a necessidade de maior colaboração para a resolução das dificuldades sentidas. De notar que quase todos os supervisores (entre 7 e 10) assinalam a existência de muitas ou algumas dificuldades dos formandos em todos os aspetos considerados, à exceção da construção / adaptação de materiais de aprendizagem, onde 5 supervisores assinalam a existência de dificuldades, tal como cerca de metade dos formandos, sendo que apenas 47,7% indicam que a colaboração assume um papel importante nesta atividade formativa. Em geral, podemos afirmar que o grupo dos formandos assinala algum deficit na colaboração supervisiva, o que será especialmente pertinente em aspetos onde sentem maiores dificuldades.

Olhando agora para as perceções dos formandos e dos supervisores acerca das capacidades em que não foram observadas dificuldades, o Quadro 9 ordena-as por ordem decrescente de respostas dos formandos.

QUADRO 9. MENORES DIFICULDADES DOS FORMANDOS

Capacidades	Nenhumas Dificuldades		
	F		S
	f	%	f
Análise/gestão dos manuais das disciplinas	33	49,3	2
Planificação de aulas/unidades didáticas	21	31,3	0
Análise/gestão dos programas das disciplinas	20	29,9	1
Construção / adaptação de materiais de aprendizagem	20	29,9	4
Reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar	20	29,9	1
Avaliação do desempenho, progressos e necessidades	16	23,9	2
Inovação pedagógica	15	22,4	3
Análise de estratégias didáticas	13	19,4	1
Construção / adaptação de instrumentos de avaliação	12	17,9	1
Análise dos contextos da prática	7	10,4	0

F: Formandos/ S: Supervisores

Verifica-se que as capacidades que se destacam são a análise/gestão dos manuais das disciplinas (49,3%), seguindo-se a planificação de aulas/unidades didáticas (31,3%). As percentagens variam entre 10,4% e 49,3%, sendo as percentagens mais baixas (abaixo de 20%) relativas à análise de estratégias didáticas, à construção / adaptação de instrumentos de avaliação e à análise dos contextos da prática, que são, assim, os aspetos que apresentavam dificuldades para a grande maioria dos formandos. De notar que foram poucos os supervisores que assinalaram *Nenhumas Dificuldades* nas capacidades consideradas, o que parece indicar algum desfasamento entre as suas perceções e as dos formandos.

Em síntese, podemos dizer que os participantes reconhecem a importância de diversas funções da supervisão, embora os formandos apresentem perceções menos favoráveis do que os supervisores, adicionalmente, os formandos indicam a existência de algum deficit no que diz respeito à colaboração entre supervisores e formandos em atividades formativas importantes para o seu desenvolvimento profissional em estágio.

As práticas colaborativas apoiadas na mobilização da participação ativa dos formandos é uma estratégia essencial que ajuda na construção de novos conhecimentos e na expansão da partilha de ideias e experiências. De acordo com Santos (2002), é muito relevante investir no processo participativo como uma condição essencial para a produção de conhecimento pelo aluno, pois o desenvolvimento pessoal e profissional não ocorre de forma isolada, mas sim através de um envolvimento ativo e colaborativo. De acordo com Faria (2011), o desenvolvimento profissional dos formandos é determinado pelo que é ensinado pelo supervisor e também pela forma como é ensinado. As estratégias de orientação pedagógica em estágio visam fornecer suporte e direcionamento aos formandos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, e devem envolver uma abordagem colaborativa e reflexiva, centrada no desenvolvimento profissional dos professores e na promoção de práticas pedagógicas eficazes. O foco das estratégias do supervisor está na melhoria contínua das capacidades dos formandos, valorizando a sua autonomia progressiva e o trabalho em equipe para garantir aprendizagens significativas. De acordo com Moreira e Bizarro (2010), a formação de professores requer, sem dúvida, uma supervisão ativa que, por meio da colaboração entre os participantes do processo superviso, resulta no aprimoramento de competências profissionais e pessoais relevantes à compreensão da educação como área de investigação e intervenção, e na promoção da inovação do processo de ensino e da aprendizagem.

3.3 Incentivo à participação e comunicação supervisiva

Passamos agora às percepções dos participantes acerca das estratégias usadas pelos supervisores para fomentar a participação dos formandos e à análise dos 4 encontros supervisivos observados, o que nos permite compreender de que forma a supervisão é realizada ao nível do estilo de supervisão adotado, tendo em consideração as seguintes dimensões: clima de trabalho, expressão pessoal, suporte emocional, feedback, tomada de decisões e valorização de progressos. Estas dimensões integravam uma das secções do questionário e a grelha de observação dos encontros supervisivos.

O Quadro 10 apresenta as percepções participantes sobre as estratégias usadas pelos supervisores para fomentar a participação dos formandos, recolhidas nos questionários.

QUADRO 10. ESTRATÉGIAS SUPERVISIVAS PARA FOMENTAR A PARTICIPAÇÃO

Estratégias do supervisor	MI			CAI			PI			NA		
	F		S	F		S	F		S	F		S
	f	%	f	f	%	f	f	%	f	f	%	f
Criar um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo	48	71,6	10	6	9	0	4	6	0	9	13,4	0
Encorajar a expressão de ideias pessoais, preocupações e receios	38	56,7	10	13	19,4	0	7	10,4	0	9	13,4	0
Dar suporte emocional perante as dificuldades e encorajar a sua superação	45	67,2	8	11	16,4	2	4	6	0	7	10,4	0
Fornecer feedback construtivo e ideias concretas para melhorar a prática	47	70,1	10	11	16,4	0	5	7,5	0	4	6	0
Encorajar a tomada de decisões pedagógicas	24	35,8	10	24	35,8	0	8	11,9	0	11	16,4	0
Valorizar os progressos do formando	35	52,2	10	15	22,4	0	9	13,4	0	8	11,9	0

F: Formandos/ S: Supervisores/ MI: Muito Importante/ CAI: Com Alguma Importância/ PI: Pouco Importante/ NA: Não se Aplica

Os supervisores consideram que todas estas estratégias ocupam um lugar importante na sua atuação supervisiva, o que revela uma preocupação com a participação dos formandos. Estes também reconhecem essas estratégias, embora não de forma tão expressiva como os supervisores. Apenas cerca de metade dos formandos sente como muito importante a estratégia de encorajar a expressão de ideias pessoais, preocupações e receios, assim como a estratégia de valorizar os progressos do formando, e apenas cerca de um terço percecionam como muito importante a estratégia de valorizar progressos. Criar um clima de respeito mútuo e fornecer feedback construtivo são as estratégias que mais formandos (cerca de 70%) percecionam como tendo um lugar muito importante na atuação dos seus supervisores.

Embora de forma minoritária, alguns formandos consideram que todas as estratégias referidas assumem um papel pouco importante ou não se aplicam à sua experiência.

Estes resultados podem ser complementados com as notas de campo da observação dos encontros supervisivos, nos quais se prestou atenção ao mesmo tipo de estratégias indicadas nos questionários e ao modo como se traduzem na comunicação supervisiva. Apresenta-se uma síntese dos encontros.

Encontro 1

Este encontro foi realizado entre um dos supervisores e um grupo de 7 formandos. Ao longo do encontro, foram discutidos vários assuntos: gestão do tempo na aula, domínio do conteúdo a lecionar, adequação dos objetivos às competências a desenvolver nos alunos, adequação do conteúdo e do discurso aos alunos e planificação de aulas em grupo e por classes de estágio. O Quadro 11 apresenta uma síntese das notas de campo, tendo sido possível identificar indicadores de todas as dimensões consideradas.

QUADRO 11. COMUNICAÇÃO SUPERVISIVA (ENCONTRO 1)

Dimensões observadas	Aspetos potencialmente positivos	Aspetos potencialmente negativos
<i>Clima de trabalho</i> Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?	Tentou estabelecer uma atmosfera de confiança e respeito no grupo Criou tempo para os formandos responderem a questões, colocarem dificuldades e pensarem em soluções Colocou as questões ao grupo e não de forma individualizada, dando liberdade de resposta a todos	Iniciou o encontro com críticas e perguntas, o que pode ter inibido 3 formandos, que não conseguiram falar livremente sem que o supervisor lhes dirigisse a palavra
<i>Expressão pessoal</i> Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?	Reconheceu e valorizou as opiniões e respostas dos formandos Deu espaço aos formandos para falarem livremente das suas aulas (o que fizeram, que objetivos foram alcançados)	A crítica negativa pode ter feito com que 3 formandos sentissem receio e desconforto em partilhar as suas opiniões ou tomar a palavra por sua iniciativa
<i>Suporte às dificuldades e feedback</i> Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?	Prestou atenção às opiniões dos formandos e forneceu orientações de acordo as dificuldades Deu o exemplo de um tema, como se trabalharia, quais as habilidades a desenvolver, possíveis dificuldades e soluções para as mesmas	
<i>Decisões pedagógicas</i> Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?	Encorajou os formandos a apresentarem as suas ideias, estimulando o seu interesse, envolvimento ativo e a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem	
<i>Valorização do progresso</i> Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?	Face ao silêncio de alguns formandos, tentou amenizar o ambiente, elogiando as atividades realizadas anteriormente	

Quanto a aspetos potencialmente favoráveis a uma supervisão colaborativa, destacam-se os seguintes: clima de respeito e confiança; questionamento no sentido de promover a reflexão; liberdade de expressão de ideias, dúvidas e dificuldades; encorajamento; escuta ativa; elogio; feedback; orientações para a prática. No entanto, observou-se que, dos 7 formandos, apenas 4 participaram ativamente no encontro. O facto de o supervisor o ter iniciado com um conjunto de críticas às aulas observadas pode ter inibido alguns estagiários e reduzido a sua predisposição para participar e tomar iniciativas.

Encontro 2

Este encontro foi realizado entre um dos supervisores e um grupo de 6 formandos. Ao longo do encontro, foram discutidos os seguintes assuntos: organização da sala de aula, cumprimento das orientações e recomendações, entrega do plano de aula ao supervisor, uso de recursos de ensino, comunicação, motivação e dinamização das aulas. O Quadro 12 apresenta uma síntese das notas de campo registadas em algumas dimensões da grelha.

QUADRO 12. COMUNICAÇÃO SUPERVISIVA: ENCONTRO 2

Dimensões observadas	Aspetos potencialmente positivos	Aspetos potencialmente negativos
<i>Clima de trabalho</i> Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?		
<i>Expressão pessoal</i> Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?		Pouco incentivo à expressão livre de ideias e preocupações
<i>Suporte às dificuldades e feedback</i> Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?	Enfatizou o cumprimento das orientações e recomendações anteriores Demonstrou e explicou a forma correta de trabalhar com os alunos face às suas dificuldades Explicou a importância e os benefícios de trabalhar numa sala limpa /organizada e deu orientações sobre como organizar as salas.	Não deu tempo para apresentação de dificuldades
<i>Decisões pedagógicas</i> Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?		Deixou patente a ideia de ensino por imitação (fazer exatamente como o professor titular faz)
<i>Valorização do progresso</i> Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?		

Quanto a estratégias de supervisão potencialmente positivas, destaca-se a orientação e feedback para monitorizar o progresso dos formandos e melhorar a sua atuação. No entanto, registou-se que dos 6 formandos que participaram no encontro, nenhum deles questionou ou apresentou dificuldades, o que pode dever-se ao facto de o supervisor não ter dado tempo aos formandos para o fazerem, deixando a ideia de que devem cumprir e seguir as orientações dadas. Podemos dizer que este encontro foi pouco interativo e que o supervisor adotou um estilo tendencialmente diretivo.

Encontro 3

Este encontro foi realizado entre um dos supervisores e um grupo de 7 formandos. Ao longo do encontro, foram discutidos os seguintes assuntos: atraso dos formandos na chegada à escola de prática, introdução de jogos nas atividades realizadas na escola e implementação de atividades que estimulam a motivação e a participação dos alunos na aula. O Quadro 13 apresenta uma síntese das notas de campo registadas em todas as dimensões da grelha.

QUADRO 13. COMUNICAÇÃO SUPERVISIVA: ENCONTRO 3

Dimensões observadas	Aspetos potencialmente positivos	Aspetos potencialmente negativos
<i>Clima de trabalho</i> Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?	Criou um ambiente propício à interação, prestando atenção as ideias e preocupações dos formandos	
<i>Expressão pessoal</i> Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?	Deu liberdade aos formandos para expressarem as suas ideias e preocupações a respeito das atividades pedagógicas	
<i>Suporte às dificuldades e feedback</i> Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?	Abordou algumas questões que preocupavam os formandos no cumprimento das orientações, fomentando a vontade de aprender a ensinar Fez uma questão a respeito do atraso na chegada à escola, referindo implicações negativas no cumprimento do programa e dos objetivos traçados	
<i>Decisões pedagógicas</i> Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?	Pediu para os formandos identificarem os problemas que mais os afetavam e sugeriu algumas estratégias de solução	
<i>Valorização do progresso</i> Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?	Valorizou as ideias e preocupações dos formandos e orientou-os a trabalharem em conjunto para ultrapassarem os obstáculos.	

Quanto a aspetos potencialmente favoráveis a uma supervisão colaborativa destacou-se o seguinte: liberdade de expressão às ideias e preocupações, incentivo ao processo de aprender a ensinar, valorização de ideias no sentido de fortalecer a colaboração e o apoio mútuo. Observou-se que os 7 formandos participaram ativamente, apresentando dificuldades e sugestões, uma vez que o supervisor criou um ambiente que foi favorável à expressão e discussão de ideias.

Encontro 4

Este encontro foi realizado com apenas 5 formandos, porque um dos elementos constituinte do grupo estava ausente por razões de saúde. Neste foram discutidos os seguintes assuntos: planificação das aulas, uso dos manuais de apoio, gestão do tempo na aula, domínio do conteúdo a lecionar e como lidar com a ausência frequente do professor titular. A síntese das notas de campo registados apresentam-se no quadro 14, tendo sido possível identificar indicadores de todas as dimensões consideradas.

QUADRO 14. COMUNICAÇÃO SUPERVISOR: ENCONTRO 4

Dimensões observadas	Aspetos potencialmente positivos	Aspetos potencialmente negativos
<i>Clima de trabalho</i> Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?	Criou um clima de respeito e confiança, incitando a participação ativa dos formandos no encontro	
<i>Expressão pessoal</i> Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?	Usou a estratégia de explorar as ideias dos formandos com algumas perguntas abertas (ex.: O que fazer para não se perder na aula em frente aos alunos? Como trabalhar numa turma com excessivo nº de alunos?)	
<i>Suporte às dificuldades e feedback</i> Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?	Fez uma síntese de respostas e orientações sobre como lidar com as situações problemáticas enfrentadas na sala de aula	
<i>Decisões pedagógicas</i> Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?	Valorizou as ideias dos formandos quando apontaram soluções para as dificuldades que identificaram e para aquelas que enfatizou na observação das aulas.	
<i>Valorização do progresso</i> Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?	Elogiou o cumprimento de algumas orientações e a superação de obstáculos e dificuldades constatadas nas visitas realizadas anteriormente	

Quanto a aspetos potencialmente favoráveis à colaboração, destacou-se o seguinte: clima de respeito e confiança que incitou a participação ativa, exploração de ideias, valorização de ideias e opiniões dos formandos, elogio e orientação para a resolução de dificuldades. Os 5 formandos que estavam no encontro participaram ativamente, expressando as suas ideias de uma forma livre e espontânea, uma vez que o supervisor criou um clima de comunicação.

Tendo em conta as dimensões consideradas na observação destes encontros, podemos dizer que foram identificadas diversas estratégias supervisivas que favorecem a reflexão colaborativa, e também alguns aspetos que a podem dificultar, embora estes não tenham ocorrido em todos os encontros. É importante ressaltar que a ausência de pontos negativos nestes encontros não implica a inexistência de desafios e problemas na prática pedagógica ou na prática de supervisão. Apenas reflete a adequação da abordagem feita de acordo com os aspetos discutidos no momento e faz-nos refletir sobre os estilos de supervisão adotados por cada supervisor. Registou-se a presença de dois estilos de supervisão – diretivo e colaborativo –, por vezes evidentes num mesmo encontro, o que mostra que o desenvolvimento de conhecimento a partir da prática não segue um caminho direto, pois requer reflexão, análise, questionamento e enfrentamento de dúvidas e incertezas, umas vezes de forma mais participada pelos formandos, outras de forma mais direcionada pelo supervisor. A discussão dos assuntos conduziu a movimentos de interação entre a ação realizada, a reflexão baseada em princípios teóricos e a definição de práticas futuras.

O Quadro 15 cruza resultados do questionário e da observação dos encontros supervisivos, apresentando as perceções dos participantes sobre as estratégias que consideraram ter sido muito importantes e os aspetos potencialmente positivos e negativos que foram observados na operacionalização dessas estratégias. Podemos dizer que, apesar de uma parte significativa dos formandos reconhecer algumas lacunas nas dimensões consideradas, os supervisores observados (7 dos 10), no seu conjunto, embora com variações entre eles, demonstraram usar diversas estratégias para fomentar a participação e uma atmosfera de comunicação saudável. Podemos destacar, por exemplo, o questionamento para promover a reflexão, a liberdade de expressão de ideias, dúvidas e dificuldades, a escuta ativa, o encorajamento, o feedback e o elogio. Relativamente à estratégia menos assinalada pelos formandos como muito importante na sua experiência – Encorajar a tomada de decisões pedagógicas (35,8%), observou-se que os supervisores procuraram envolver os formandos, mas talvez o possam fazer de modo mais explícito, solicitando que apresentem propostas de trabalho.

QUADRO 15. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS E DOS ENCONTROS SUPERVISIVOS

Estratégias supervisivas (participação e comunicação)	Percepções (questionários)		Observação dos encontros supervisivos	
	F (n=67) MI	S (n=10) MI	Aspectos potencialmente positivos (síntese)	Aspectos potencialmente negativos (síntese)
	%	f		
Criar um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo	71,6	10	Criar uma atmosfera de respeito e confiança, propícia à interação e à participação ativa dos formandos Prestar atenção às ideias e preocupações dos formandos Criar tempo para os formandos responderem a questões, colocarem dificuldades e pensarem em soluções Colocar as questões ao grupo e não de forma individualizada, dando liberdade de resposta a todos	Iniciar o encontro com críticas e perguntas, o que pode inibir a iniciativa e a participação dos formandos
Encorajar a expressão de ideias pessoais, preocupações e receios	56,7	10	Reconhecer e valorizar as opiniões e respostas dos formandos Dar tempo e liberdade aos formandos para expressarem as suas ideias e preocupações pedagógicas Explorar ideias dos formandos com algumas perguntas abertas	Expressar críticas negativas que podem gerar receio e desconforto dos formandos em compartilhar opiniões ou tomar a palavra por sua iniciativa Não incentivar a expressão livre de ideias e preocupações
Dar suporte emocional perante as dificuldades e encorajar a sua superação	67,2	8	Prestar atenção às opiniões dos formandos e fornecer orientações de acordo as dificuldades	Não dar tempo para apresentação de dificuldades
Fornecer feedback construtivo e ideias concretas para melhorar a prática	70,1	10	Abordar questões que preocupam os formandos, fomentando a vontade de aprender a ensinar Explicar a importância e as consequências de determinadas práticas pedagógicas Dar exemplos concretos de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas Fazer sínteses de respostas e orientações sobre como lidar com situações problemáticas Enfatizar o cumprimento de orientações e recomendações anteriores	
Encorajar a tomada de decisões pedagógicas	35,8	10	Encorajar os formandos a apresentarem ideias, estimulando o seu interesse,	Deixar patente a ideia de ensino por imitação (fazer exatamente como o professor titular faz)

			envolvimento ativo e a responsabilidade Pedir aos formandos que identifiquem problemas e sugerir estratégias de solução Valorizar as ideias dos formandos na resolução de dificuldades identificadas/ observadas	
Valorizar os progressos do formando	52,2	10	Elogiar o cumprimento de orientações, as atividades realizadas e a superação de obstáculos e dificuldades Valorizar as ideias e preocupações dos formandos e orientá-los a trabalharem em conjunto para ultrapassarem os obstáculos	

No ponto seguinte, abordam-se os problemas percebidos pelos participantes na sua experiência e as medidas de melhoria por eles sugeridas.

3.4 Problemas na formação e estratégias de melhoria

Nos processos de formação, as pessoas envolvidas sempre enfrentam dificuldades e desafios que podem surgir devido a uma variedade de fatores. Para abordar e superar problemas, são necessárias estratégias de melhoria que visem otimizar a qualidade da formação, promovendo, assim, um ambiente de formação mais eficaz. Embora esta dimensão do estudo não se foque na questão da colaboração supervisa, considerou-se importante compreender as perceções dos participantes acerca de circunstâncias que podem afetar a qualidade da formação.

O Quadro 16 apresenta as perceções dos formandos e dos supervisores inquiridos acerca do que consideram ser os principais problemas que afetam a qualidade da formação. A lista de fatores apresentada nos questionários referia-se a condições das escolas e sobrelotação das turmas, preparação e motivação dos formandos, condições da supervisão (número de formandos por supervisor), apoio superviso e formação dos supervisores e professores titulares na área da supervisão. Os resultados foram ordenados por ordem decrescente das respostas dos formandos.

QUADRO 16. PRINCIPAIS PROBLEMAS QUE AFETAM A FORMAÇÃO

Problemas	F		S
	f	%	f
Falta de condições nas escolas	57	85,1	9
Pouca preparação /formação do professor titular em supervisão	48	71,6	9
Apoio insuficiente do professor titular da escola	45	67,2	10
Turmas com excessivo número de alunos	42	62,7	6
Apoio insuficiente do supervisor	35	52,2	1
Pouca preparação /formação do supervisor em supervisão	28	41,7	1
Número elevado de formandos atribuídos ao/à supervisor/a	25	37,3	2
Insuficiente preparação do formando ao nível pedagógico-didático	21	31,3	3
Insuficiente preparação do formando ao nível dos conteúdos	20	29,9	5
Falta de motivação do formando para ser professor	10	14,9	1

F: Formandos/ S: Supervisores

Podemos observar que todos os fatores foram assinalados, o que significa que os participantes, em maior ou menor número, reconhecem a necessidade de melhoria em todos eles. Os fatores assinalados por mais de 60% dos estagiários e mais de metade dos supervisores têm a ver com a falta de condições nas escolas, a sobrelotação das turmas, e a preparação e o apoio do professor titular. No entanto, cerca de metade dos estagiários também assinalaram o apoio insuficiente do supervisor, indicado apenas por um dos supervisores. A pouca preparação /formação do supervisor em supervisão foi indicada por 41,7% dos formandos, mas apenas por um dos supervisores, o que, no caso dos formandos, pode estar relacionado com a sua perceção de apoio insuficiente. Lembremos, contudo, que apenas 2 supervisores haviam indicado ter feito formação relacionada com a supervisão. Por outro lado, metade dos supervisores assinalaram a insuficiente preparação do formando ao nível dos conteúdos, apesar de apenas 29,9% dos formandos reconhecerem que este é um dos principais problemas, o que pode sinalizar alguma falta de consciência do mesmo. De notar que a falta de motivação profissional dos formandos é o fator menos assinalado pelos formandos e assinalada apenas por um supervisor.

Numa questão de resposta aberta, os participantes podiam propor medidas de melhoria, no máximo de 3. O Quadro 17 apresenta uma síntese das medidas apresentadas pelos formandos, por ordem decrescente da sua ocorrência. As principais medidas, apontadas por mais de 20% dos formandos, reportam-se à melhoria de condições nas escolas (número de alunos, materiais didáticos, infraestruturas, limpeza e organização), ao apoio superviso e à formação dos supervisores e dos professores titulares em supervisão, o que está de acordo com os principais problemas assinalados no Quadro 16 acima. A necessidade de maior presença e o apoio do supervisor é a medida que mais se destaca, com 55,2% de respostas. Nota-se que este aspeto se relaciona com outras medidas de menor ocorrência, como colocar os formandos em escolas mais próximas da escola de formação, diminuir o número de formandos por

supervisor, elevar o número de encontros de supervisão, ou elevar o apoio à tomada de decisão e à inovação.

QUADRO 17. MEDIDAS DE MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO NA PERSPETIVA DOS FORMANDOS

Medidas de melhoria	f	%
Maior participação, apoio, presença e colaboração do supervisor nas atividades	37	55,2
Redução do número excessivo de alunos na turma	23	34,3
Orientação eficiente na produção de materiais didáticos	23	34,3
Condições, limpeza e organização na escola	23	34,3
Maior presença, apoio e colaboração do professor titular nas atividades	20	29,8
Formação de supervisão para supervisores e professores titulares	18	26,8
Condições e qualidade de aprendizagem na escola de formação de professores	13	19,4
Construção de bibliotecas, espaços de jogos e aumento de salas nas escolas	7	10,4
Apoio à tomada de decisões pedagógicas e à inovação	6	8,9
Interação entre a escola de formação com as escolas primárias	4	5,9
Mais encontros de orientação e redução do nº de formando por supervisor	4	5,9
Escolas de práticas próximas da escola de formação	3	4,4
Tempo para analisar os programas das disciplinas	1	1,5
Orientação específica de como gerir os programas das disciplinas e unidades temáticas	1	1,5
Administração de aulas que preparam o formando para a realidade da prática pedagógica na escola	1	1,5
Tempo suficiente de descanso aos formandos depois da prática para outras atividades internas	1	1,5

Quanto às medidas apresentadas pelos supervisores, apresentadas no Quadro 18 por ordem decrescente de ocorrência, aproximam-se das medidas apontadas pelos formandos, embora os supervisores também destaquem a melhoria das condições e materiais na escola de formação.

QUADRO 18. MEDIDAS DE MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO NA PERSPETIVA DOS SUPERVISORES

Medidas de melhoria	f
Condições e disponibilidade de materiais na escola de formação	8
Formação em supervisão para supervisores e professores titulares	8
Condições e organização das salas nas escolas	4
Melhoria de infraestruturas e disponibilização de recursos didáticos nas escolas	4
Construção de mais salas de aula	3
Maior presença e apoio do supervisor e do professor titular	3
Redução do número de alunos por turma	2
Mais encontros de orientação entre o supervisor e os formandos	2
Construir uma biblioteca na escola de formação e equipá-la com manuais da área da formação	1
Escolas de aplicação próprias da escola de formação	1

Em suma, podemos dizer que os formandos e os supervisores reconhecem a necessidade de melhorias a vários níveis, com destaque para o apoio supervisoivo, incluindo a realização de mais encontros de supervisão entre o supervisor e os formandos, a formação em supervisão e a melhoria de condições nas escolas ao nível de infraestruturas, materiais e dimensão das turmas. O relevo dado ao apoio supervisoivo

parece apontar para a valorização de uma supervisão colaborativa, o que também emerge nalguns resultados do questionário e nos encontros observados.

Apesar dos problemas identificados pelos participantes e de algumas perceções menos positivas acerca dos processos de supervisão e de colaboração, o seu grau geral de satisfação com a prática pedagógica (formandos) e com a atuação supervisiva (supervisores) é globalmente positivo, como se pode observar no Quadro 19. Nos questionários, os participantes avaliaram a sua experiência numa escala numérica de 1 a 9, em que o ponto 1 correspondia a *Extremamente Negativa* e o ponto 9 correspondia a *Extremamente Positiva*. A média de satisfação dos formandos é de 6,7 e a dos supervisores é de 7,7, situando-se a maior parte das respostas nos pontos positivos da escala (6 a 9).

QUADRO 19. AVALIAÇÃO GLOBAL DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE SUPERVISÃO

Escala	F		S
	f	%	f
1	-	-	-
2	-	-	-
3	-	-	-
4	6	8,9	-
5	6	8,9	-
6	10	14,9	-
7	20	29,5	5
8	16	23,8	3
9	9	13,4	2
Médias	6,9		7,7

F: Formandos/ S: Supervisores

Com base nos resultados apresentados, percebe-se que, apesar das dificuldades destacadas, tanto os formandos quanto os supervisores mantêm um nível de experiências aceitável em relação à fase da formação. Essa constatação indica também a persistência e disposição para enfrentar desafios, e uma atitude positiva em relação ao processo de ensino e de supervisão. Essa capacidade de manter experiências aceitáveis é crucial para superar obstáculos e alcançar os objetivos desejados na formação e no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, assim como dos supervisores. Ao manter uma visão equilibrada e realista, os envolvidos podem estar mais preparados para lidar com as dificuldades e encontrar soluções eficazes. Portanto, embora seja encorajador ver um nível de satisfação globalmente positivo, é essencial continuar a monitorizar e avaliar o processo de formação para buscar formas de o melhorar e atender adequadamente às necessidades dos formandos e dos supervisores.

3.5 Breve síntese de resultados

De acordo com a literatura referente aos benefícios do papel da reflexão e da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores, o supervisor desempenha um papel crucial ao auxiliar o professor no seu crescimento, tanto profissional quanto pessoal, dentro de um ambiente relacional propício à aprendizagem, caracterizado por empatia, diálogo, compartilhamento e reflexão aprofundada. De acordo com Mosqueira (2017), a relação entre o supervisor e o professor iniciante funda-se na valorização de uma comunicação aberta, na troca de vivências e na análise crítica da prática, como princípios essenciais para fomentar uma colaboração produtiva entre ambos.

Os resultados apresentados nas secções anteriores deste capítulo permitem identificar aspetos favoráveis a uma supervisão de natureza reflexiva e colaborativa, mas também sinalizam melhorias a efetuar.

Verificou-se que os supervisores conferiram importância a diversas funções da supervisão no trabalho que realizavam com os formandos, mas estes apresentaram perceções menos favoráveis, nomeadamente quanto ao papel da supervisão na promoção de competências de reflexão sobre a prática e na inovação pedagógica, duas dimensões centrais do papel da supervisão em estágio. Tendo em conta a ideia de Silva (2009), percebe-se que, para responder às necessidades da sociedade e do ensino contemporâneo, é necessário adquirir saberes e capacidades que habilitem o futuro professor a interpretar e a transformar a sua ação de acordo com as necessidades identificadas. A dinâmica do ensino exige profissionais criativos, autónomos, com iniciativas próprias, capazes de problematizar situações e criar mecanismos para ultrapassar os obstáculos e enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à colaboração entre supervisores e formandos, as perceções dos supervisores foram também mais favoráveis do que as dos formandos e alguns resultados indicaram que estes necessitariam de mais colaboração em competências nas quais percecionavam mais dificuldades, como a análise dos contextos da prática, a análise e gestão dos programas das disciplinas, a construção de materiais de avaliação das aprendizagens e a inovação pedagógica. O desenvolvimento de competências profissionais é o foco principal da ação supervisiva e é essencial para garantir uma prática pedagógica eficaz. Assim, o facto de os supervisores terem identificado dificuldades no desenvolvimento profissional dos formandos mostra interesse em abordá-las e superá-las durante a fase da formação.

Apesar de algumas lacunas observadas pelos formandos ao nível da colaboração, a observação de encontros de supervisão revelou a existência de estratégias supervisivas que podem contribuir para a criação de ambientes colaborativos e reflexivos, nos quais os formandos encontram espaços de

expressão pessoal e os supervisores os ajudam a analisar a prática e a resolver os problemas encontrados. Alguns supervisores criaram um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo, forneceram suporte emocional e feedback diante das dificuldades observadas, e valorizaram os progressos dos formandos. Constatou-se a presença de dois estilos de supervisão predominantes – um estilo mais colaborativo e um estilo mais diretivo. Apesar de que cada um ter as suas características e impactos próprios no ambiente supervisão, a sua combinação poderá ser adequada, desde que a orientação principal seja a colaboração. Foram também observadas algumas estratégias menos favoráveis à colaboração, com uma ocorrência mais pontual, verificando-se que, à exceção de um dos encontros, os formandos foram participando livremente na reflexão conjunta.

Quanto aos fatores que, na perspectiva dos dois grupos de participantes, condicionam mais negativamente a qualidade da formação, destacou-se a falta de condições nas escolas e a sobrelotação das turmas, assim como a falta de formação dos professores titulares das escolas na área da supervisão e o seu apoio insuficiente aos formandos. Vimos, através da caracterização de 4 locais de estágio, que as escolas apresentam poucas infraestruturas e recursos de apoio ao ensino, e que o número de alunos por turma excede muito o número legalmente previsto, o que afeta a qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, as possibilidades de inovação. Os participantes indicaram a necessidade de melhorias nos aspetos que consideraram mais problemáticos. No caso dos formandos, cerca de metade apontaram também o apoio insuficiente do supervisor, assim como a necessidade da sua maior presença e apoio.

Sobre a autoavaliação global da experiência de ensino e de supervisão dos participantes, apesar das dificuldades enfrentadas e da existência de fatores que dificultam os processos supervisivos, percebeu-se que ambos os grupos se encontravam relativamente satisfeitos.

Face aos resultados obtidos, pode dizer-se que o pré-estágio do curso estudado constitui um contexto globalmente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, embora haja vários aspetos a melhorar, entre eles a colaboração entre supervisores e formandos, e também entre estes e os professores titulares, o que requer uma maior reflexão sobre o papel da supervisão na instituição de formação e o reforço de parcerias entre a instituição e as escolas.

CONCLUSÃO

A colaboração refere-se ao ato de trabalhar em conjunto com outras pessoas, grupos ou entidades para alcançar um objetivo comum através de uma abordagem igualitária e cooperativa, buscando combinar capacidades, conhecimentos e recursos de diversas partes para atingir metas compartilhadas e promovendo a criatividade, a cocriação de soluções inovadoras para os desafios enfrentados e a inovação. No contexto supervisoivo, a colaboração entre formandos e supervisores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos e tem um impacto significativo no ambiente educacional como um todo, estimulando a reflexão e o pensamento crítico, assim como a melhoria do ensino. Dessa forma, a supervisão colaborativa promove uma cultura de transformação e inovação nas escolas. De acordo com Alarcão (2007), as práticas supervisivas devem inclinar-se para uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento profissional dos candidatos a professores, para que o impacto se reflita não apenas no ensino e na aprendizagem, mas também na promoção do espírito reflexivo e dos valores da democraticidade. Nesse sentido, é crucial que os supervisores adotem abordagens que fomentem a construção conjunta de saberes, de modo a incentivar a criação de um ambiente de diálogo aberto e de troca de experiências.

O estudo sublinha a importância da colaboração no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores na fase de pré-estágio. Essa etapa crucial proporciona aos futuros professores a oportunidade de transferir conhecimento teórico e construir conhecimento profissional baseado na reflexão sobre a ação educativa. O apoio por parte dos professores experientes, que desempenham um papel fundamental na orientação dos estagiários, é crucial para a criação de ambientes de aprendizagem profissional. É necessário compreender como as práticas pedagógicas se desenvolvem, em que medida beneficiam o desenvolvimento dos formandos e dos supervisores, contribuindo também para o aprimoramento dos programas das disciplinas dos cursos de formação e permitindo que estes sejam mais eficazes na preparação dos futuros professores e apostem mais na formação dos supervisores para os desafios da supervisão e do ensino na atualidade.

Os resultados do estudo consolidam os seus pressupostos teóricos, na medida em que a colaboração surge como uma dimensão da formação que é valorizada pelos participantes. Embora sejam identificadas algumas limitações nas experiências vivenciadas, principalmente pelos formandos, ambos os grupos atribuem importância à relação supervisiva, o que também fica patente nalgumas das medidas de melhoria identificadas. Estas medidas reportam-se também à formação especializada dos supervisores e dos professores titulares no campo da supervisão, e à criação de melhores condições nas escolas.

As dificuldades enfrentadas pelos formandos e supervisores representam desafios significativos que podem impactar diretamente a qualidade da experiência de estágio e, por conseguinte, a preparação dos futuros professores. Por outro lado, os supervisores enfrentam dificuldades relacionadas com a gestão do tempo, a coordenação de múltiplos estagiários e a necessidade de oferecer suporte individualizado a cada um deles. Esses desafios comprometem tanto a eficácia do processo de formação quanto o desenvolvimento profissional dos estagiários, destacando-se a importância de desenvolver estratégias de apoio e acompanhamento mais robustas. Nesse sentido, a identificação e a superação proativa de dificuldades é essencial para promover um ambiente de estágio mais produtivo e enriquecedor, que possibilite aos futuros professores enfrentar os desafios da prática pedagógica com maior confiança e competência.

É fundamental reconhecer que o acompanhamento regular dos formandos durante esta fase crucial de aprendizagem e iniciação à carreira docente é essencial para alcançar resultados positivos no seu desenvolvimento profissional e na inovação das práticas escolares. Através do acompanhamento frequente, os supervisores podem identificar áreas de melhoria, fornecer feedback construtivo e oferecer orientação individualizada, permitindo que os formandos cresçam e se desenvolvam como educadores competentes, críticos e reflexivos. Investir na qualidade do suporte oferecido pelos supervisores durante a fase do pré-estágio beneficia os estagiários, mas também tem um impacto positivo duradouro na qualidade do ensino e no sucesso acadêmico dos alunos nas escolas. A inovação pedagógica é um dos aspetos que não parece ter grande evidência nos resultados do estudo e que merece maior atenção no contexto supervisivo, o que implica uma maior colaboração entre a instituição de formação e as escolas, incluindo programas de formação dos professores titulares no campo das metodologias de ensino.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo compreendemos que as aprendizagens profissionais dos formandos não são determinadas apenas pelo conteúdo ensinado ou orientado pelo supervisor, mas também pelas estratégias usadas nas sessões de orientação de forma a promover a participação, o diálogo e a reflexão. O fomento da interação, a criação de um ambiente favorável à expressão pessoal e a adequação do feedback às necessidades individuais dos formandos desempenham um papel fundamental na sua aprendizagem. De acordo com Herdeiro e Silva (2011), não basta apenas transmitir conhecimentos durante a realização das atividades e discussão de ideias, é necessário cultivar uma postura positiva, motivada e inspiradora, capaz de despertar o interesse dos que aprendem e incentivá-los a buscar conhecimento na exploração de ideias de forma crítica e reflexiva. Além disso, a forma como os formandos internalizam e aplicam o conhecimento adquirido, bem como a eficácia das práticas de avaliação de progresso e identificação de áreas de melhoria, também influenciam significativamente o

seu desenvolvimento profissional. Portanto, uma abordagem holística que leve em consideração tanto o conteúdo ensinado como a metodologia de supervisão e o progresso dos formandos é essencial para promover um ambiente de supervisão eficaz e enriquecedor.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Uma das principais limitações foi a impossibilidade de visitar todos os locais de estágio, o que restringiu a observação direta das aulas e a interação com um número mais abrangente de formandos e professores titulares. Esta limitação pode ter influenciado a diversidade e a representatividade das percepções coletadas, uma vez que as experiências e práticas variam entre diferentes contextos e ambientes escolares.

Além disso, a observação de apenas quatro encontros supervisivos não permitiu uma compreensão completa das dinâmicas presentes em diferentes momentos e situações de supervisão. Para obter uma visão mais aprofundada e abrangente, seria benéfico conduzir um estudo longitudinal com maior número de observações e entrevistas, abrangendo uma variedade de contextos e períodos. A inclusão de entrevistas detalhadas com formandos e supervisores em diferentes fases do estágio poderia proporcionar percepções profundas e mais ricas sobre as experiências dos participantes.

Outros estudos poderiam também explorar a aplicação de metodologias mistas, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, para fornecer uma análise mais completa e multifacetada das práticas de supervisão e colaboração. Além disso, seria útil realizar pesquisas semelhantes em outras instituições de formação de professores em contextos rurais, semiurbanos e urbanos para comparar resultados e identificar padrões comuns e divergentes.

O estudo teve um impacto significativo no desenvolvimento das minhas competências de investigação e na aprendizagem profissional enquanto supervisora. Através deste processo, aprendi e desenvolvi capacidades de investigação da formação, desde a coleta e análise de dados até a interpretação dos resultados. A investigação permitiu compreender melhor as complexidades e desafios envolvidos na supervisão pedagógica, especialmente no contexto da formação inicial de professores em áreas rurais e semiurbanas do contexto angolano. A partir desta experiência, adquiri uma apreciação mais profunda sobre a importância da colaboração e de estratégias de comunicação eficazes nos processos de supervisão. Este conhecimento será valioso para futuras práticas supervisivas e na formação de novos professores.

Com a intenção de contribuir para a melhoria contínua da formação de professores na instituição onde este estudo foi realizado, planejo divulgar os resultados e aprofundar os conhecimentos obtidos. A

disseminação do estudo pode incentivar discussões e reflexões entre colegas supervisores e formadores, promovendo a adoção de práticas mais colaborativas e eficazes na supervisão pedagógica.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, 8, (119-127).
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/140/236>
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, C. M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Livraria Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Anunciato de Oliveira, R. M. M., & Moreira, M. A. L. (2014). Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos*, 14 (37), 13-28.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32535/1/1701-5115-1PB%20%281%29.pdf>.
- António, O. W. M. (2021). *O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/75260>.
- António, O., & Vieira, F. (2022). Vivências da supervisão de estágio – Um estudo em Angola. *Indagatio Didactica*, 14(1), 187-203. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29644>
- Barbosa, A. M. V. (2012). Comunicação na supervisão pedagógica. In A. M. V. Barbosa, *A relação e a comunicação interpessoal entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário* (pp. 58-70). [Dissertação de Mestrado, Escola Superior De Educação João De Deus].
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision* (6ª ed.). Merrill Counselling.
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas: Ação, formação e investigação*. Editora Pedago.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução á teoria e aos métodos* (2ª ed.). Porto Editora.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6ª ed.). Pearson.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégia de intervenção. Concepção e experiência de aprendizagem*. Porto Editora.
- David, A. M. (2022). *O papel da supervisão na formação inicial de professores de francês - Um estudo numa universidade em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/83212/1/Ana%20Maria%20David.pdf>.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didática Editora.
- Faria, E. M. P. (2011). *Estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas: Estudo de um caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19118/1/Elsa%20Maria%20Pereira%20OFaria.pdf>.
- Fermanian, J. M. de O. R. (2016). *As funções da supervisão pedagógica: Um estudo de caso sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2202/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Juliana%20Fermanian.pdf>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>.
- Garcia, M. C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2 (3), 11-49. https://www.researchgate.net/publication/234007470_O_professor_iniciante_a_pratica_pedagogica_e_o_sentido_da_experiencia.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas S.A.
- Gomes, A. M. P. M., & Vieira, M. da C. M. (2015). Importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente. *Revista Educação Especial*, 28 (53), 751-763. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2275/1/Aimport%C3%A2nciaSupervis%C3%A3oColaborativa.pdf>.

- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (1ª ed.). Pactor.
<http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/209649>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2011). Desenvolvimento profissional docente: Contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al. (Orgs.), *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2717-2728). Coruña: Faculdade de Ciências da Educación.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente.pdf>.
- Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 5-18.
<https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html>.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica* (8ª ed.). Atlas S.A.
- Mesquita, E. da C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 3-19.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3784>
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Mesquita, E. C., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Melo, G. F. (2008). Estágio na formação inicial de professores: Aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In L. C. da Silva & M. I. Miranda (Orgs.), *Estágio supervisionado e prática de ensino: Desafios e possibilidades* (pp. 85-113). Junqueira & Marin Editores.
- Ministério de Desenvolvimento Económico e Social. (2023). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027: Objetivos e Estratégias* [Relatório]. Editora do MDES.
- Miranda, R. J. P (2009) – Capítulo-3 Metodologia
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Monteiro, M. I. C. V. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de*

- professores do Namibe em Angola* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65715>
- Morais, F., & Medeiro, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Universidade dos Açores.
- Morais, C. M. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7325>
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. Volume de Atas / Proceedings: [291], pp 133-147. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Edições Pedagogo.
- Mosqueira, P. M. R. A. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico - Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus Lisboa]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/Patr%C3%ADciaMosqueira.pdf>
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2010). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: Três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed., pp. 81-108). Edições Pedagogo.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação. *Transmutare*, 1(2), 293-312. <https://doi.org/10.3895/RTR.V1N2.4379>
- Pina, M. A. da C. (2011). *Os estilos de supervisão pedagógica dos professores cooperantes: Que impacto na formação inicial dos educadores de infância? Estudo de caso* [Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira].
- Pires, J. (2016). A observação participante na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-281. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf

- Queiroz, D. T., Vall, J., Alves e Souza, Â. M., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: Conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, 15(2), 276-283. <https://www.academia.edu/6581349>
- República de Angola. (2020). Lei n.º 32/20, de 12 de agosto - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (alteração a Lei 17/16). *Diário da República, 1ª Série-Nº123*, 12 de agosto de 2020.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto Editora.
- Rocha, J. (2018). *Supervisão pedagógica: Discussão de modelos de supervisão em uso na formação inicial de professores do 1.º CEB*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6209>
- Santos, J. C. (2002). *Participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/2313>
- Silva, R. M. G., & Schnetzler, R. P. (2008). Estágios: Um estudo empírico Luso-Brasileiro. In L. C. da Silva & M. I. Miranda (Orgs.), *Estágio supervisionado e prática de ensino: Desafios e possibilidades* (pp. 140-178). Junqueira & Marin Editores.
- Silva, M. S. P. (2008). Prefácio. In L. C. da Silva & M. I. Miranda (Orgs.), *Estágio supervisionado e prática de Ensino: Desafios e possibilidades* (pp. 5-7). Junqueira & Marin Editores.
- Silva, L. C. da, & Miranda, M. I. (2008). Prática de ensino e estágio supervisionado: O diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In L. C. da Silva & M. I. Miranda (Orgs.), *Estágio supervisionado e prática de ensino: Desafios e possibilidades* (pp. 37-83). Junqueira & Marin Editores.
- Simões, C. M., & Simões, H. R. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 107-123). Edições CIDINE.
- Shulman, L. S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229. <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interações*, 7(19), 38-55. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/470>

- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia: Implicações discursivas e análise da interação. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 55-68). Edições CIDINE.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 30(106), 197-217.
https://www.researchgate.net/publication/242722964_Para_uma_visao_transformadora_da_supervisao_pedagogica
- Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 199-229). Edições Pedago.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (Orgs.). (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed.). Edições Pedago.
- Vieira, F. (2014). Democratizar a construção do conhecimento profissional. In F. Vieira (Ed.), *Reconhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão* (pp. 13-47). De Facto Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://www.ccap.min-edu.pt>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre.
- Zeichner, M. K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA.
<http://hdl.handle.net/10451/3704>

Anexo 1. Parecer da Comissão de Ética da Universidade do Minho



Universidade do Minho

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 147/2023

Título do projeto: *O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola*

Equipa de Investigação: Inês Ernesto Fulucumbe (IR), Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade de Didática e Supervisão, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira (Orientadora), 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 *O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso - Um estudo numa Escola de Magistério em 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: 2023.11.02 08:48:57 +0000

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo 2. Autorização da Escola de Formação



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL [REDACTED]
ESCOLA DE MAGISTÉRIO ADPP- [REDACTED]

OFICIO: Nº 020/EM-ADPP [REDACTED] 24

Assunto: anuência da solicitação de pesquisa

Os nossos melhores cumprimentos!

A Escola de Magistério ADPP [REDACTED] acusou o pedido de solicitação de pesquisa subordinada ao tema: **O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso** a ser realizada pela pesquisadora Inês Ernesto Fulucumbe, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de Minho, na Especialidade de Didática e Supervisão.

Dada a pertinência do estudo, a pesquisadora está autorizada e realizar o seu estudo a contar com todo apoio necessário da instituição.

Sem outro assunto, renovamos os nossos melhores cumprimentos!

ESCOLA DE MAGISTÉRIO ADPP [REDACTED] AOS 23 de Outubro DE 2023

O Director da Escola

Domingos Remy

Escola de Magistério ADPP- [REDACTED] If: 926798620 e-mail: domingos.rems@adpp-angola.org

Anexo 3. Declaração de consentimento informado - Supervisores

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS SUPERVISORES NUM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

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

Título do estudo: O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto supervisoivo - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola

Enquadramento:

O estudo, a iniciar em 2023, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade Didática e Supervisão, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira. Dará origem à elaboração da dissertação de mestrado da investigadora responsável, Inês Ernesto Fulucumbe. A recolha de dados será feita na Escola de Magistério em Angola, no âmbito da disciplina Prática Pedagógica (12ª classe). O estudo busca compreender as práticas de formação, com incidência na colaboração entre supervisores e formandos. Nesse sentido, a recolha de dados envolve visitas às escolas, um questionário aos supervisores para recolher as suas perceções acerca da sua experiência de supervisão, e a observação de 1 encontro entre o supervisor e os seus formandos.

Participação Voluntária:

A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem o direito de escolher se deseja ou não participar. Caso decida participar, poderá desistir de o fazer em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Confidencialidade e Anonimato:

As suas respostas ao questionário são anónimas e serão tratadas com estrita confidencialidade. A observação do encontro entre o supervisor e os seus formandos não tem qualquer intenção de avaliação. As informações serão usadas exclusivamente para fins de investigação e não serão compartilhadas com terceiros. Os resultados obtidos serão utilizados na dissertação e poderão ser utilizados em publicações e apresentações académicas, no entanto, serão divulgados de forma agregada e anonimizada, de modo que não seja possível identificar individualmente nenhum participante.

Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis associados à sua participação neste estudo. No entanto, a sua contribuição será valiosa para o avanço do conhecimento na área da formação inicial de professores, podendo beneficiar futuros formandos e melhoria dos processos de formação de professores na instituição.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Ao assinar este documento, confirma que leu e compreendeu as informações aqui apresentadas e que a sua participação é voluntária.

Caso tenha alguma dúvida ou necessite de mais informações sobre o estudo, poderá contactar a investigadora responsável, Inês Ernesto Fulucumbe, através do número de telefone +244 936 100 691/+244 916 100 691 ou do e-mail inesfulucumbe@gmail.com

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecaodados@uminho.pt).

Agradeço a sua participação e disponibilidade!

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Anexo 4. Declaração de consentimento informado - Formandos

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO DOS FORMANDOS NUM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

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

Título do estudo: O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto supervisivo - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola

Enquadramento:

O estudo, a iniciar em 2023, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialidade Didática e Supervisão, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação da Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira. Dará origem à elaboração da dissertação de mestrado da investigadora responsável, Inês Ernesto Fulucumbe. A recolha de dados será feita na Escola de Magistério em Angola, no âmbito da disciplina Prática Pedagógica (12ª classe). O estudo busca compreender as práticas de formação, com incidência na colaboração entre supervisores e formandos. Nesse sentido, a recolha de dados envolve visitas às escolas, um questionário aos formandos para recolher as suas perceções acerca da sua experiência de formação, e a observação de 1 encontro entre os formandos e o seu supervisor.

Participação Voluntária:

A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem o direito de escolher se deseja ou não participar. Caso decida participar, poderá desistir de o fazer em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Confidencialidade e Anonimato:

As suas respostas ao questionário são anónimas e serão tratadas com estrita confidencialidade. A observação do encontro entre os formandos e o seu supervisor não tem qualquer intenção de avaliação. As informações serão usadas exclusivamente para fins de investigação e não serão compartilhadas com terceiros. Os resultados obtidos serão utilizados na dissertação e poderão ser utilizados em publicações e apresentações académicas, no entanto, serão divulgados de forma agregada e anonimizada, de modo que não seja possível identificar individualmente nenhum participante.

Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis associados à sua participação neste estudo. No entanto, a sua contribuição será valiosa para o avanço do conhecimento na área da formação inicial de professores, podendo beneficiar futuros formandos e melhoria dos processos de formação de professores na instituição.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Ao assinar este documento, confirma que leu e compreendeu as informações aqui apresentadas e que a sua **participação é voluntária.**

Caso tenha alguma dúvida ou necessite de mais informações sobre o estudo, poderá contactar a investigadora responsável, Inês Ernesto Fulucumbe, através do número de telefone +244 936 100 691/+244 916 100 691 ou do e-mail inesfulucumbe@gmail.com

Caso pretenda notificar algum aspeto relativo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Minho (protecao.dados@uminho.pt).

Agradeço a sua participação e disponibilidade!

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Anexo 5. Questionário aos supervisores

Questionário sobre Percepções da Supervisão na Prática Pedagógica (Pré-estágio) (versão para supervisores da Escola de Magistério)		
Este questionário insere-se num estudo a realizar no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho com o tema <i>"O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola"</i>. O questionário visa recolher as suas percepções sobre a sua experiência enquanto supervisor(a). As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar. A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada! A investigadora responsável: Inês Ernesto Fulucumbe e-mail: inesfulucumbe@gmail.com A Orientadora: Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira		
Dados socioprofissionais		
Idade: 25-35 ____ 36-45 ____ 46-55 ____ + de 55 ____	Sexo: F ____ M ____	Experiência de supervisão na formação inicial: É o 1º ano ____ 2-3 anos ____ 4-5 anos ____ + de 5 anos ____
Em média, quantos formandos acompanha por ano? ____ Quantos acompanha este ano? ____		
Assinale (X) o seu grau académico e indique as áreas de especialidade. Acrescente outra formação. Licenciatura ____ Especialidade: _____ Mestrado ____ Especialidade: _____ Doutoramento ____ Especialidade: _____ Outra formação: _____		
Relativamente à sua atividade docente, indique:	Nº de anos de serviço na Escola de Formação de Professores: _____	
	Disciplina(s) que leciona este ano: _____	
	Nº aproximado de alunos que tem este ano: ____ Nº de turmas: ____	
Fez alguma formação relacionada com a supervisão pedagógica? Sim ____ Não ____		
Se respondeu <u>sim</u>, indique qual foi: _____ _____		
Tem outra atividade profissional fora desta instituição? Sim ____ Não ____		
Se respondeu <u>sim</u>, indique qual é: _____		

A. Tendo em consideração a sua experiência de supervisão dos formandos em pré-estágio, por favor responda às questões 1-3, indicando a importância dos aspetos referidos. Assinale a sua opinião (X) na seguinte escala:

MI: Muito Importante na sua prática **CAI:** Com Alguma Importância na sua prática **PI:** Pouco Importante na sua prática **NA:** Não se Aplica na sua prática

1. Qual é o seu papel no trabalho que desenvolve com os seus formandos?	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
1.1 Apoiar a integração dos formandos nos contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
1.2 Apoiar o desenvolvimento da prática pedagógica dos formandos				
1.3 Desenvolver as competências de reflexão dos formandos sobre a prática				
1.4 Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
1.5 Ajudar os formandos a desenvolver o seu próprio estilo de ensino				
1.6 Avaliar o desempenho profissional dos formandos				
2. Que atividades ligadas à prática pedagógica realiza <u>em colaboração com os seus formandos?</u>	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
2.1 Análise dos contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
2.2 Análise dos programas das disciplinas				
2.3 Análise dos manuais das disciplinas				
2.4 Construção/adaptação de materiais de aprendizagem				
2.5 Construção/ adaptação de instrumentos de avaliação das aprendizagens (testes e outros)				
2.6 Análise de estratégias didáticas				
2.7 Planificação de aulas ou unidades didáticas				
2.8 Reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar				
2.9 Planeamento e acompanhamento de experiências de inovação pedagógica				
2.10 Avaliação do desempenho profissional, progressos e necessidades dos formandos				
3. De que forma procura fomentar a participação dos seus formandos no processo de reflexão sobre a prática pedagógica?	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
3.1 Crio um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo				
3.2 Encorajo os formandos a expressar ideias pessoais, preocupações e receios				
3.3 Dou suporte emocional perante as suas dificuldades e encorajo-os a superá-las				
3.4 Forneço feedback construtivo e ideias concretas para melhorarem a prática				
3.5 Encorajo os formandos a tomarem decisões pedagógicas				
3.6 Valorizo os progressos dos formandos				

4. Que dificuldades manifestam os seus formandos no desenvolvimento das seguintes capacidades profissionais? Assinale a sua opinião (X) na seguinte escala: MD: Muitas Dificuldades AD: Algumas Dificuldades ND: Nenhuma Dificuldade SO: Sem Opinião	Escala			
	MD	AD	ND	SO
Capacidades				
4.1 Capacidade de analisar os contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
4.2 Capacidade de analisar e gerir os programas das disciplinas				
4.3 Capacidade de analisar e usar os manuais das disciplinas				
4.4 Capacidade de construir/adaptar materiais de aprendizagem				
4.5 Capacidade de construir/adaptar instrumentos de avaliação da aprendizagem (testes e outros)				
4.6 Capacidade de analisar estratégias didáticas				
4.7 Capacidade de planificação de aulas ou unidades didáticas				
4.8 Capacidade de refletir sobre a prática no sentido de a melhorar				
4.9 Capacidade de inovar a prática				
4.10 Capacidade de avaliar o desempenho profissional, progressos e necessidades				

5. Assinale (X) os principais problemas que afetam negativamente a sua prática de supervisão.

5.1 Falta de condições nas escolas (ex., más condições das salas, escassez de recursos didáticos)	
5.2 Turmas com excessivo número de alunos	
5.3 Insuficiente preparação prévia dos formandos ao nível dos conteúdos das disciplinas	
5.4 Insuficiente preparação prévia dos formandos ao nível pedagógico-didático	
5.5 Falta de motivação dos formandos para serem professores	
5.6 Número elevado de formandos que me são atribuídos	
5.7 Apoio insuficiente da minha parte aos formandos	
5.8 Apoio insuficiente dos professores titulares das escolas aos formandos	
5.9 Pouca preparação/ formação pessoal na área da supervisão	
5.10 Pouca preparação/ formação dos professores titulares das escolas na área da supervisão	
Outros problemas importantes:	

6. Indique medidas futuras que podem melhorar a qualidade da formação em pré-estágio? (máx. 3)

7. Avalie globalmente a sua experiência como supervisor/a, circulando um dos pontos da escala.

Extremamente negativa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Extremamente positiva

Anexo 6. Questionário aos formandos

Questionário sobre Perceções da Supervisão na Prática Pedagógica (Pré-estágio) (versão para formandos da Escola de Magistério)	
Este questionário insere-se num estudo a realizar no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho com o tema <i>“O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto superviso - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola”</i>. O questionário visa recolher as suas perceções sobre a sua experiência enquanto formando(a). As respostas são confidenciais e serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar. A sua colaboração é essencial para o sucesso deste estudo. Muito obrigada! A investigadora responsável: Inês Ernesto Fulucumbe e-mail: inesfulucumbe@gmail.com A Orientadora: Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira	
Dados pessoais	
Idade: 16-18 ____ 18-21 ____ 22-24 ____ + de 24 ____	Sexo: F ____ M ____

A. Tendo em consideração a sua experiência na prática pedagógica (pré-estágio), por favor responda às questões 1-3, indicando a importância dos aspetos referidos. Assinale a sua opinião (X) na seguinte escala:

MI: Muito Importante **CAI:** Com Alguma Importância **PI:** Pouco Importante **NA:** Não se Aplica no seu caso

1. Qual tem sido o papel do/a supervisor/a no trabalho que desenvolve consigo?	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
1.1 Apoiar a minha integração nos contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
1.2 Apoiar o desenvolvimento da minha prática pedagógica				
1.3 Desenvolver as minhas competências de reflexão sobre a prática				
1.4 Promover a inovação das práticas pedagógicas nas escolas				
1.5 Ajudar-me a desenvolver o meu próprio estilo de ensino				
1.6 Avaliar o meu desempenho profissional				
2. Que atividades ligadas à prática pedagógica realiza em colaboração com o/a supervisor/a?	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
2.1 Análise dos contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
2.2 Análise dos programas das disciplinas				
2.3 Análise dos manuais das disciplinas				
2.4 Construção/adaptação de materiais de aprendizagem				
2.5 Construção/ adaptação de instrumentos de avaliação das aprendizagens (testes e outros)				
2.6 Análise de estratégias didáticas				
2.7 Planificação de aulas ou unidades didáticas				
2.8 Reflexão sobre a prática no sentido de a melhorar				
2.9 Planeamento e acompanhamento de experiências de inovação pedagógica				
2.10 Avaliação do desempenho profissional, progressos e necessidades dos formandos				
3. De que forma o/a supervisor/a procura fomentar a sua participação no processo de reflexão sobre a prática pedagógica?	Escala			
	MI	CAI	PI	NA
3.1 Cria um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo				
3.2 Encoraja-me a expressar ideias pessoais, preocupações e receios				
3.3 Dá suporte emocional perante as minhas dificuldades e encoraja-me a superá-las				
3.4 Fornece feedback construtivo e ideias concretas para eu melhorar a prática				
3.5 Encoraja-me a tomar decisões pedagógicas				
3.6 Valoriza os meus progressos				

4. Que dificuldades tem sentido no desenvolvimento das seguintes capacidades profissionais? Assinale a sua opinião (X) na seguinte escala: MD: Muitas Dificuldades AD: Algumas Dificuldades ND: Nenhuma Dificuldade SO: Sem Opinião.	Escala			
	MD	AD	ND	SO
Capacidades				
4.1 Capacidade de analisar os contextos da prática (comunidade, escola, turma...)				
4.2 Capacidade de analisar e gerir os programas das disciplinas				
4.3 Capacidade de analisar e usar os manuais das disciplinas				
4.4 Capacidade de construir/adaptar materiais de aprendizagem				
4.5 Capacidade de construir/adaptar instrumentos de avaliação da aprendizagem (testes e outros)				
4.6 Capacidade de analisar estratégias didáticas				
4.7 Capacidade de planificação de aulas ou unidades didáticas				
4.8 Capacidade de refletir sobre a prática no sentido de a melhorar				
4.9 Capacidade de inovar a prática				
4.10 Capacidade de avaliar o desempenho profissional, progressos e necessidades				

5. Assinale (X) os principais problemas afetam negativamente a sua formação em pré-estágio.

5.1 Falta de condições nas escolas (ex., más condições das salas, escassez de recursos didáticos)	
5.2 Turmas com excessivo número de alunos	
5.3 Insuficiente preparação prévia pessoal ao nível dos conteúdos das disciplinas	
5.4 Insuficiente preparação prévia pessoal ao nível pedagógico-didático	
5.5 Falta de motivação pessoal para ser professor/a	
5.6 Número elevado de formandos atribuídos ao/a supervisor/a	
5.7 Apoio insuficiente do/a supervisor/a	
5.8 Apoio insuficiente do/a professor/a titular da escola	
5.9 Pouca preparação/formação do/da supervisor/a na área da supervisão	
5.10 Pouca preparação do/da professor/a titular da escola na área da supervisão	
Outros problemas importantes:	

6. Indique medidas futuras que podem melhorar a qualidade da formação em pré-estágio? (máx. 3)

7. Avalie globalmente a sua experiência de prática pedagógica (pré-estágio), circulando um dos pontos da escala.

Extremamente negativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Extremamente positiva
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------

Anexo 7. Grelha de observação nos contextos de prática

Esta grelha de observação participante tem como objetivo orientar o registo de notas de campo sobre os locais de prática pedagógica (pré-estágio) da Escola de Magistério em Angola, com incidência na caracterização de contextos e dinâmicas da supervisão, numa perspetiva descritiva.

Data: ____/____/____ **Localidade:** _____

A Escola

Designação	
Comunidade (população, atividades económicas e culturais...)	
Nº professores/ Pessoal não-docente/ Nº turmas/Nº alunos	
Aspetos relevantes relativos aos alunos da/s turma/s de estágio	
Infraestruturas (espaços)	
Infraestruturas (recursos)	
Salas de aula (organização, mobiliário, recursos...)	
Outras anotações	

Dinâmicas de Estágio

Professor titular: formação, anos de ensino e de supervisão	
Formandos	
Nº alunos turma/s de estágio	
Atividades de lecionação dos formandos	
Modos de acompanhamento do estágio na escola	
Visitas do supervisor	
Outras anotações	

Anexo 8. Grelha de observação de encontros supervisivos

Esta grelha de observação não participante tem como objetivo orientar o registo de notas de campo sobre assuntos, estratégias, atitudes e comportamentos nos encontros dos supervisores com os formandos, com incidência na caracterização da comunicação entre ambos, numa perspetiva descritiva e interpretativa.

Data: ____/____/____ **Local:** _____

Nº de formandos: ____

<i>Assuntos discutidos</i>	
----------------------------	--

<i>Clima de trabalho</i> Em que medida/ como é criado um clima de respeito mútuo, abertura e diálogo?	
<i>Expressão pessoal</i> Em que medida/ como ocorre e é encorajada e valorizada a expressão de ideias, preocupações e receios?	
<i>Suporte às dificuldades e feedback</i> Em que medida/ como se fornece suporte emocional, feedback construtivo e ideias para melhorar?	
<i>Decisões pedagógicas</i> Em que medida/ como se encoraja os formandos a participar nas decisões para a prática pedagógica?	
<i>Valorização do progresso</i> Em que medida/ como se valoriza e dá feedback positivo aos progressos dos formandos?	

<i>Outras anotações (por ex., incidentes críticos)</i>	
--	--

[ADPP Angola. (2021). *Magistério ADPP Angola: Programa de 4 anos - Visão Geral*. [Brochura]. Editora ADPP Angola.]

84

	ANO 3 - OUTRO TIPO DE ESCOLA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Nº Semanas	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
Meses	SETEMBRO				OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO				JANEIRO				FEVEREIRO				MARÇO				ABRIL				MAIO				JUNHO				JULHO				AGOSTO																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
	TRIMESTRE 1													INTERVALO		TRIMESTRE 2												INTERVALO		TRIMESTRE 3												INTERVALO																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
Título	9. PRÁTICA PEDAGÓGICA II: OVOS DOURADOS PARA OS MAIS PEQUENOS																			10. PRÁTICA PEDAGÓGICA III: OVOS DOURADOS PARA OS MAIS CRESCIDOS														11. COMBATENDO AO LADO DO POBRE																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
	13 semanas de trabalhar com os alunos mais pequenos (1ª até a 3ª classe), em trios de estudantes, 3 dias por semana, um período de aula normal e um de actividades complementares, 3 semanas ao mês; Organizar Jogos Olímpicos para os alunos; Estudar as disciplinas do período; Finalizar o período com Exame de Povo;													EXAME DE POVO; OFICINA PEDAGÓGICA; NATAL DO MAGISTÉRIO; PLANIFICAÇÃO DOS PROFESSORES		NATAL E ANO NOVO		12 Semanas de trabalhar com os alunos mais crescidos, (4ª a 6ª classe), em trios de estudantes, 3 dias por semana, um período de aulas normais e um de actividades complementares, 3 semanas ao mês; Estudar as disciplinas do período e realizar exames; Seminários sobre HIV/SIDA, drogas; -Organizar dia de juventude; Finalizar o período com Exame de Povo;												EXAMES; CORRECÇÃO DE EXAMES		PLANIFICAÇÃO DOS PROFESSORES		12 semanas de actividades de combater ao Lado do Pobre nas comunidades e especialização nas disciplinas da carta; Terminar o período com Exame do Povo, revisão e exames das disciplinas.												EXAMES; CORRECÇÃO DE EXAMES;		FÉRIAS		SEMINÁRIO DOS PROFESSORES																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
Curriculo	Prática de Pedagogia e Metodologia de Ensino (90H) Didáctica Geral (13) Administração e Gestão Escolar (45H) Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (60H) Metodologia de Ensino da Língua de Inglesa (30H) Metodologia de Ensino da Matemática (60H) Metodologia de Ensino das Ciências Integradas (45H) Metodologia de Ensino de Expressões Artísticas e Motora (45H) Educação especial e Inclusiva (13H) Metodologia da Avaliação Educacional (26H) O Mundo em que Vivemos (26H) Total de horas: 453																	Língua Portuguesa (8H) Ciências Integradas (sociais) (60H) (Exame) Prática de Pedagogia e Metodologia de Ensino (90H) Exame Didáctica Geral (12H) Administração e Gestão Escolar (45H) (Exame) Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (30H) (Exame) Metodologia de Ensino da Língua de Inglesa (30H) (Exame) Metodologia de Ensino da Matemática (30H) (Exame) Metodologia de Ensino das Ciências Integradas (30H) (Exame) Metodologia de Ensino de Expressões Artísticas e Motoras (30H) (Exame) Educação especial e Inclusiva (12H) Metodologia da Avaliação Educacional (20H) O Mundo em que Vivemos (24H) Total de horas: 421																Língua Portuguesa (82H) (Exame) Humanismo e Solidariedade (120H) (Exame) Matemática (60H) (Exame) Didáctica Geral (65H) (Exame) Educação Especial e Inclusiva (35 H) (Exame) Metodologia da Avaliação Educacional (14H) (Exame) O Mundo em que Vivemos (40H) (Exame) Total de horas: 416																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
Exames																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												

