Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora

Influência da Prática Pedagógica no Perfil profissional de professores licenciados pelo instituto superior de ciências da educação (ISCED) de Benguela

setembro de 2024

Influência da Prática Pedagógica no Perfil profissional de professores licenciados pelo instituto superior de ciências da educação (ISCED) de Benguela

Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora

UMinho| 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora

Influência da Prática Pedagógica no Perfil profissional de professores licenciados pelo instituto superior de ciências da educação (ISCED) de Benguela

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor José Carlos Morgado

setembro de 2024

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 Repositório da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

O meu abraço, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para esta pesquisa.

Ao professor Doutor José Carlos Bernardino de Carvalho Morgado, pela orientação, companheirismo e motivação prestada no decorrer desta caminhada.

Às minhas filhas, Taynara, Paula, Melanie, e filho Raúl, por serem tão presentes, pelo carinho e força em todos os momentos, e as palavras por eles proferidas foram sem dúvida a maior motivação para que concluísse mais uma etapa formativa. À Melanie um eterno abraço de amor por me apoiar nos momentos de tensão, e por ser tão positivista, sensibilizadora e protetora. Às minhas três netas, Luísa, Sofia e Elisa, e ao meu neto Lucas, por me fazerem esta avó feliz e "babada", e que lhes sirva de fonte de inspiração que apesar da idade os nossos projetos e sonhos são possíveis "crer é poder".

Aos meus genros um forte abraço, ao Carlos por todo o carinho, apoio e dedicação.

Á minha querida mãe, irmãs e sobrinhas (os), e ao meu pai onde ele estiver sei que se orgulhará pelo feito, a todos o meu carinho por serem tão especiais na minha vida.

À minha irmã Gabriela por tanto carinho, dedicação, e estar sempre nos momentos bons e maus da minha vida, e que esta união e amor sejam infinitos.

Á minha querida amiga e irmã que a vida me deu, Dayannis Blanco pelo apoio incondicional

Aos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, pela vossa prestimosa participação nesta investigação tão ansiada por mim devido ao tempo que leciono a cadeira de Prática Pedagógica I e II na instituição.

Aos Professores de Prática Pedagógica II do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, e Professores Guia das diversas escolas de aplicação, pela forma motivadora que receberam este projeto e se mostraram muito interessados em colaborar.

Ao Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela e às escolas de aplicação por me terem acolhido, quer para o contributo nesta pesquisa, como no decorrer de 20 anos dos 37 de carreira.

À Presidente do ISCED de Benguela Professora Doutora Conceição Barbosa pelo apoio incondicional aos Docentes. Aos meus colegas do ISCED, Ezequiel Afonso, Alice Tavares, Celso David, Elsa Rodrigues, Lourival Capina, Sandra Chimuco, Angélica Vidal, Ana Paula, Carla Bendrau e Cipriana Calengue com votos que juntos lutaremos pela qualidade do ensino em Angola.

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.

Influência da Prática Pedagógica no Perfil profissional de professores licenciados pelo instituto superior de ciências da educação (ISCED) de Benguela

Resumo

A qualidade da educação tem um impacto direto no desenvolvimento social e económico de qualquer nação, dependendo em grande parte da formação dos professores que aí trabalham. Por isso, a Formação Inicial de Professores é a etapa crucial para o desenvolvimento de competências profissionais especificas para o exercício da função docente. Devido à sua importância para o desenvolvimento de Angola, é necessário que se realizem mais investigações educacionais, com o propósito de gerar uma compreensão mais detalhada, a fim de os agentes educativos contribuírem e intervirem de forma mais contextualizada, visando formar profissionais capazes de trabalhar numa lógica de mudança e inovação. Como unidade curricular desenvolvida no ISCED de Benguela, a Prática Pedagógica é o eixo central da formação, integrando todas as Unidades Curriculares e procedimentos pedagógicos, visando o desenvolvimento do professor em formação como um *todo*, com competências científicas, éticas, pedagógicas, pessoais e sociais. O presente estudo analisa a Influência da Prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela. O estudo envolveu todos os atores que intervêm no processo – Estudantes, Professores de Prática Pedagógica e Professores-Guia das escolas de aplicação. O estudo, de cariz *exploratório* e de natureza *compreensiva*, baseou-se numa abordagem qualitativa, tendo para o efeito realizado entrevistas e aplicado um questionário de respostas predominantemente abertas. As técnicas de tratamento e análise de dados incluíram a análise documental e a analise de conteúdo. Dos resultados emergem algumas considerações dos atores envolvidos nesse processo, sendo de destacar: as fragilidades nos acordos protocolares entre instituições; o excessivo número de estudantes por professor; a falta de condições infraestruturais e de materiais nas escolas; o excessivo número de alunos por turma; as dificuldades dos formandos no domínio da língua portuguesa e dos conteúdos programáticos, na seleção dos métodos de ensino-aprendizagem e na utilização dos recursos educativos. Além disso, consideram o número de aulas insuficiente, embora reconheçam que a formação dá resposta às expectativas dos formandos, sendo ainda de destacar que os formandos consideram os seus professores comprometidos com a formação e atribuem à Prática Pedagógica um papel fundamental na profissionalização.

Palavras-chave: Competências Docentes; Formação Inicial de Professores; Perfil Profissional; Prática Pedagógica; Profissionalização.

Influence of Pedagogical Practice on the Professional Profile of Teachers graduated from the Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) in Benguela.

Abstract

The quality of education has a direct impact on the social and economic development of any nation, largely depending on the training of teachers who work there. Therefore, Initial Teacher Training is the crucial stage for developing specific professional competencies for the teaching profession. Due to its importance for Angola's development, more educational research is necessary to generate a more detailed understanding, enabling educational agents to contribute and intervene in a contextualized manner, aiming to train professionals capable of working within a logic of change and innovation. As a curricular unit developed at ISCED in Benguela, Pedagogical Practice is the central axis of training, integrating all Curricular Units and pedagogical procedures, aiming at the development of the teacher in training as a *whole*, with scientific, ethical, pedagogical, personal, and social competencies. This study analyzes the Influence of Pedagogical Practice on the Professional Profile of Teachers who Graduated from the Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) in Benguela. The study involved all actors intervening in the process – Students, Pedagogical Practice Teachers, and Guide Teachers from application schools. The study, *exploratory* in nature and *comprehensive* in approach, was based on a qualitative methodology, conducting interviews and applying a questionnaire with predominantly open-ended responses. Data processing and analysis techniques included document analysis and content analysis. From the results, some considerations from the stakeholders involved in this process emerge, notably: weaknesses in protocol agreements between institutions; excessive number of students per teacher; lack of infrastructural conditions and materials in schools; excessive number of students per class; trainees' difficulties in mastering the Portuguese language and programmatic content, in selecting teaching-learning methods, and in using educational resources. Moreover, they consider the number of classes insufficient. However, they recognize that the training meets the trainees' expectations, and it is also noteworthy that the trainees consider their teachers committed to the training and attribute a fundamental role to Pedagogical Practice in professionalization.

Keywords: Initial Teacher Training; Pedagogical Practice; Professional Profile; Professionalization; Teaching Competencies.

Índice Geral

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS..... ii

Agradecimentos iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....iv

Resumo v

Abstract.....vi

Lista de siglas.....xiii

DEDICATÓRIA.....xiv

Introdução..... 1

PARTE I – QUADRO CONCEPTUAL..... 8

Capítulo I A formação inicial de professores..... 9

1.1. A Formação Inicial de Professores 11

1.2. A Formação Inicial de Professores em Angola: o estado da arte..... 13

1.3. A Organização do Sistema Educativo em Angola 17

1.4. A reconfiguração do conceito de formação de professores..... 20

1.4.1. Princípios inerentes à formação de professores..... 21

1.4.2. Metas e finalidades da formação Inicial dos professores..... 23

Capítulo II A Prática Pedagógica no currículo de formação inicial de professores.....27

2.1. A Prática Pedagógica no currículo de formação de professores..... 28

2.2. Objetivos gerais da Prática Pedagógica 32

2.2.1. Objetivos da formação 33

2.3. Modelos de formação em prática pedagógica..... 34

2.3.1. Modelo de racionalidade técnica 34

2.3.2. Modelo de racionalidade reflexiva..... 35

2.4. O enfoque construtivista da prática 37

2.5. Natureza da Prática Pedagógica na unidade curricular do ISCED/ Benguela..... 38

2.5.1. Organização da Prática Pedagógica no ISCED Benguela 41

2.5.2. Organização da Prática Pedagógica I..... 42

2.5.3. Organização da Prática Pedagógica II 43

2.5.4. Supervisão da Prática Pedagógica no ISCED 45

2.5.5. Funções do/a Chefe de Departamento de Prática Pedagógica..... 46

2.5.6. Funções do/a Regente de Prática Pedagógica 48
2.5.7. Funções do/a Docente de Prática Pedagógica 49
2.5.8. Funções do/a Professor Guia da Instituição de Aplicação 50
2.5.9. Funções do/a Diretor/a da Instituição de Aplicação 51
2.5.10. Direitos e deveres dos/as estudantes na prática pedagógica 53
2.5.11. Sistema de avaliação da prática pedagógica e sua frequência 54
2.5.12. Instrumentos a utilizar na Prática Pedagógica 58
Capítulo III Perfil do Professor 60
3.1. Perfil profissional: competências profissionais do professor 62
3.2. Competências dos Professores Formadores de Professores 71
3.2.1. Supervisão na Formação Inicial de Professores 76
3.2.2. Modelos de Supervisão Pedagógica 76
3.3. O Perfil do Futuro Professor e a Formação Inicial – competências pedagógicas do professor .. 80
3.4. Perfil de saída dos Estudantes do Ensino de Psicologia e Pedagogia formados no ISCED em Benguela/Angola. 87
3.5. Decisão de anulação dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Filosofia nos Institutos de Ciências da Educação (ISCED) em Angola 92
Capítulo IV Metodologia da Investigação 95
4.1. Importância da investigação em Educação 96
4.2. Natureza da investigação 97
4.3. Problemática e objetivos da investigação 99
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 101
4.4.1. Inquérito por questionário 101
4.4.2. Inquérito por entrevista 105
4.4.3. Análise documental 108
4.5. Técnicas de tratamento e análise de dados 109
4.5.1. Análise estatística 109
4.5.2. Análise de conteúdo 111
4.6. População e Amostra 115
4.6.1. Caracterização da amostra 115
4.6.2. Caracterização da amostra dos respondentes ao inquérito por questionário 116
4.6.3. Caracterização da amostra dos respondentes ao inquérito por entrevista 118

4.7. Questões éticas da investigação 119

Capítulo V Perceções dos Professores do ISCED sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil de Saída dos Formandos 121

5.1. Modelo de formação inicial de professores e respetiva organização curricular 123

5.1.1. Desenvolvimento da Prática Pedagógica no ISCED. 123

5.1.2. Perceções dos Professores de Prática Pedagógica sobre o currículo da formação inicial. 125

5.1.3. Funções dos orientadores na formação inicial de professores 126

5.1.4. Competências desenvolvidas pelos futuros professores para lecionarem no ensino secundário 128

5.1.5. Outras competências a desenvolver para uma formação mais integral. 131

5.1.6. Desafios lançados no âmbito da reforma educativa. 133

5.2. Pressupostos da organização formativa na Instituição 136

5.2.1. Regulamento da Unidade Curricular de Prática Pedagógica 136

5.2.2. Critérios de organização das atividades na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II. 137

5.2.3. Organização Protocolar entre o ISCED e as Escolas de Aplicação. 141

5.2.4. Número de estudantes por professor e sua compatibilidade com uma orientação efetiva e eficaz. 143

5.2.5. Número ideal de estudantes por orientador 145

5.2.6. Número de aulas lecionadas pelos estudantes 146

5.2.7. Critérios a ter em conta na realização das aulas práticas nas escolas de aplicação 149

5.2.8. Acompanhamento das aulas dos estudantes 151

5.2.9. Dificuldades e constrangimentos das escolas de aplicação 154

5.2.10. Condições das Escolas de Aplicação para uma Formação Adequada 158

5.3. Caracterização das competências e debilidades dos estudantes 161

5.3.1. Nível de preparação dos estudantes na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I 162

5.3.2. Principais dificuldades dos formandos na lecionação das aulas 166

5.3.3. Pontos fortes apresentados pelos estudantes nesse processo 170

5.4. Pressupostos que garantem o perfil de saída dos estudantes 171

5.4.1. Pressupostos a ter em conta na preparação dos estudantes 171

5.5. Apoio dos professores de Prática Pedagógica II aos estudantes 173

5.6. Importância da prática pedagógica para os futuros professores 174

Capítulo VI Perceções dos Estudantes sobre a influência da Prática Pedagógica no seu Perfil de Saída 178

6.1. Pressupostos levados a cabo na organização formativa pelos Docentes de Prática Pedagógica 179

6.2. Perceções dos estudantes sobre o perfil do Professor de Prática Pedagógica no desenvolvimento da sua formação 192

6.3. Caracterização das dificuldades vividas pelos estudantes no processo formativo 196

6.4. Aspetos positivos e negativos vivenciados pelos estudantes nas Escolas de Aplicação. 202

6.5. Importância da Prática Pedagógica e da autoavaliação no processo de formação e desenvolvimento de competências. 206

6.6. Sugestões para a melhoria do processo formativo 211

Capítulo VII Perceções dos Professores-Guia sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil de Saída dos Estudantes 215

7.1. Caracterização profissional dos Professores-Guia (Escolas de Aplicação) 216

7.2. Avaliação Formativa dos Estudantes do ISCED 218

7.3. Competências e dificuldades apresentadas pelos Estudantes em formação. 220

7.4. Perceções dos Professores-Guia sobre a organização formativa no ISCED 230

7.5. Caracterização do Perfil Profissional dos Professores de Prática Pedagógica II 235

7.6. Contributos das escolas de aplicação na formação dos estudantes 242

CONSIDERAÇÕES FINAIS 250

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LESGISLATIVAS 268

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 269

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS 278

ANEXOS 279

Anexo 1. Declaração de consentimento para mencionar o nome da instituição. 280

Anexo 2. Solicitação de autorização para a recolha de dados no ISCED/Benguela. 281

Anexo 3. Declaração para a realização da investigação no Instituto Superior de Ciências da Educação /Benguela. 282

Anexo 4. Autorização para a recolha de dados no ISCED. 283

Anexo 5. Declaração da população de docentes de Prática Pedagógica II. 284

Anexo 6. Autorização das Escolas de Aplicação para a recolha de Dados. 285

Anexo 7. Plano curricular do ensino de Pedagogia 290

Anexo 8. Plano curricular do ensino de Psicologia. 298
Anexo 9. Regulamento de Prática Pedagógica. 305
Anexo 10. Guião da entrevista dirigido aos Professores de Prática Pedagógica II. 352
Anexo 11. Matriz para a análise de conteúdo da entrevista realizada aos professores 356
Anexo 12. Guião do questionário aplicado aos Estudantes de Prática Pedagógica II. 416
Anexo 13. Matriz para a análise de conteúdo do questionário aplicado aos Estudantes de Prática Pedagógica II. 421
Anexo 14. Guião do questionário aplicado aos Professores Guias das escolas de aplicação. 432
Anexo 15. Matriz para a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aplicados aos Professores Guias das escolas de aplicação. 437

Índice de figuras

Figura 1 - Competências dos professores na definição do perfil de saída dos cursos 84

Índice de quadros

Quadro 1 - Tarefas do ciclo de supervisão 80
Quadro 2 - Competências dos professores/ perfil de saída dos cursos (Silva, 2019). 85

Índice de tabelas

Tabela 1 - Conhecimento do regulamento de Prática Pedagógica 180
Tabela 2 - Pressupostos levados a cabo pelo PPPII na materialização das aulas 182
Tabela 3 - Acompanhamento do PPPII às atividades na Escola de Aplicação 184
Tabela 4 - Utilização de instrumentos de análise/ avaliação pelos PPPII 188
Tabela 5 - Procedimentos de avaliação pós-aula 190
Tabela 6 - Perfil do Professor de Prática Pedagógica II 193
Tabela 7 - Principais Dificuldades enfrentadas nas aulas. 197
Tabela 8 - Causas das debilidades 200
Tabela 9 - Número de aulas realizadas nas escolas de aplicação 202
Tabela 10 - Escolas de Aplicação e condições para a formação 204
Tabela 11 - Autoavaliação do processo de formação 207
Tabela 12 - Correspondência do Curso às Expetativas dos Estudantes 209
Tabela 13 - Disciplina lecionada pelos Professores-Guia 217
Tabela 14 - Avaliação da formação inicial dos estudantes do ISCED 218
Tabela 15 - Competências dos Estudantes na realização do plano de aula 221
Tabela 16 - Competências que os Estudantes apresentam nas aulas 224
Tabela 17 - Número de aulas lecionadas pelos estudantes 230
Tabela 18 - Número de aulas lecionadas pelos estudantes e sua influência para o desenvolvimento de competências 231
Tabela 19 - Grau de satisfação sobre o perfil apresentado pelos Professores de Prática Pedagógica II 236
Tabela 20 - Condições das Escolas de Aplicação na efetivação da Prática Pedagógica. 242
Tabela 21 - Fatores que prejudicam as atividades nas escolas de aplicação 244
Tabela 22 - Interferência das aulas nas atividades do Professores-Guia 247

Lista de siglas

DAC-Departamento dos Assuntos Académicos

DCE- Departamento de Ciências da Educação

DEI- Departamento de Ensino e Investigação

EA- Escolas de aplicação

EO- Estudante observador

EP- Estudante Praticante

FIP - Formação Inicial de Professores

IES-Instituições do Ensino Superior

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

LBSE- Lei de Bases do Sistema de Educação

MESCTI- Ministério do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação

PG- Professor Guia

PP- Prática Pedagógica

PPII- Prática Pedagógica II

PPPII- Professor de Prática Pedagógica II

RIESFPA- Rede de Instituições do Ensino Superior de Formação de Professores em Angola

RPP- Regulamento de Prática Pedagógica

DEDICATÓRIA

A todos os docentes da unidade curricular de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela, na espectativa de que esta investigação nos proporcione contributos valiosos e de reflexão, na forma de atuação, para uma Angola melhor, na medida que os inúmeros futuros professores aqui formados, sejam o espelho de progresso e profissionalização condigna.

Introdução

Introdução

A formação inicial e a formação contínua de professores assumem um carácter fundamental, uma vez que contribuem para a construção e/ou desenvolvimento dos saberes e competências necessárias para o desempenho da profissão docente. Torna-se, por isso, imprescindível a revisão e atualização permanente dos conceitos a ensinar e aprender, sendo um grande desafio fazer com que os professores se munam de competências quer científicas, quer pedagógicas, quer, ainda, tecnológicas, para terem êxito nas suas práticas profissionais.

O sistema educativo e os processos de reforma educativa, na generalidade, assentam em pressupostos e fundamentos que visam a melhoria permanente da qualidade formativa e a eficiência do próprio sistema. Almeja-se, para o efeito, que as competências e o perfil dos professores sejam alvo de mudanças e melhorias consideráveis, uma vez que são os mais relevantes no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. As novas tendências e exigências formativas requerem um futuro docente que incorpore a figura de mediador e promotor de aprendizagens significativas, constituindo estes os principais propósitos e um desafio na construção do perfil de saída dos futuros docentes.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo, já que, como reitera Nóvoa (1991, p. 24), aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.

A prática pedagógica constitui, assim, o eixo central da formação, onde os conceitos de formação, informação e transformação se entrecruzam, sendo a formação dos professores desenvolvida através do trabalho e da interação dos vários tipos de saberes oriundos do conjunto de disciplinas que integram o plano curricular de cada curso, implicando uma contínua (re)orientação metodológica desses saberes. Esta visão sustenta-se no pressuposto, avançado pelo mesmo autor (Nóvoa, 1992, p. 66), de que a formação deve ser reconhecida "como um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajetórias escolares e profissionais".

A prática pedagógica deve ser compreendida de acordo com cada contexto e assumir significados que se adequem à cultura dos sujeitos em formação. Por isso, deve integrar determinadas atividades que se estruturem com base na observação dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos e culturais.

O perfil desejado para o estudante, futuro professor, deve ser planificado em cada etapa da prática pedagógica (observação, experimentação, avaliação e estágio pedagógico) sendo, para tal, necessário que exista um quadro referencial de competências a desenvolver pelo formando, tendo em

conta o contexto de atuação ou a realidade das nossas escolas, dos nossos desafios para a profissão docente, do estatuto da carreira docente, bem como da Lei de Bases vigente para o ensino e a educação em Angola.

Assim, identificadas as competências a desenvolver, estas devem ser decompostas e integradas nas tarefas e atividades de formação, de modo que fique facilitada a organização e planificação das aprendizagens ao longo das diferentes etapas da prática pedagógica. Além disso, para que essas competências sejam avaliáveis, convém considerar as representações que os estudantes constroem a partir das experiências vividas ao longo da realização da Prática Pedagógica, e ter em conta os seus pontos de vista sobre a sua integração profissional em relação à satisfação das suas expectativas como formandos. A consideração destes aspetos permitirá que a prática pedagógica, enquanto modalidade de formação, contribua para uma prática reflexiva e para a profissionalização docente.

A prática pedagógica facilitará, assim, aos futuros professores, um exercício da sua função com mais eficácia, sobretudo porque cria condições para desenvolver as habilidades necessárias para esse efeito no decorrer das aulas práticas nas escolas de aplicação, tendo como base os conhecimentos adquiridos nas diversas cadeiras do seu plano curricular. Prima-se, assim, pelo desenvolvimento das competências necessárias para se integrarem e atuarem no mercado de trabalho com a eficácia necessária face às dinâmicas exigidas.

Nesse sentido, evidenciam-se as práticas orientadas pelos docentes, permitindo conhecer os avanços e recuos dos estudantes, futuros professores, no exercício das aulas práticas, contribuindo assim para a melhoria do processo de formação e o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que integram o perfil de saída do futuro professor formado no ISCED de Benguela.

Como se pode concluir, procura-se que a organização das práticas e suas vivências potenciem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, como um todo, que é o seu desenvolvimento humano, definido por Tavares e Alarcão (1992, p. 86) como: "A expansão gradual das possibilidades latentes do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim maior amplitude, sensibilidade e eficiência".

Nessa ordem de ideias, a formação deve ser uma atividade planificada, sistematizada, faseada e consciente, em que o estudante realiza atividades sob a orientação de um professor (orientador), com vista á aquisição de hábitos e ao desenvolvimento de capacidades e competências relativas ao *saber*, ao *saber fazer* e ao *saber ser* (Delors *et al.*, 1996).

A motivação que me conduziu á realização deste trabalho de investigação está ligada ao facto de ser professora com 37 anos de serviço na área da Educação, 20 dos quais dedicados à formação de professores, trabalhando como docente de Prática Pedagógica I e II na Instituição em análise. Durante estes anos de percurso profissional, vivenciei a formação sobre diversos prismas, como Estudante, Docente e Regente de Prática, onde cada deles me suscitou sempre muitas questões e confrontos entre o real e o ideal. Estes aspetos motivaram-me para estudar e aprofundar determinadas questões, com o objetivo de compreender melhor como decorre a formação inicial de professores na visão de todos os atores, especificada na parte empírica deste projeto de investigação, procurando conhecer as opiniões dos principais intervenientes – Professores de Prática Pedagógica, Estudantes e Professores-Guia das Escolas de Aplicação – através dos seus testemunhos, com o intuito de realizar uma análise mais efetiva do impacto na sua profissionalização. Os Professores-Guia desempenham um papel muito importante no processo de formação, embora muitas vezes as suas perceções e experiências não sejam exploradas ou valorizadas. Daí a nossa intenção dar voz a estes profissionais, uma vez que as suas perceções podem contribuir de forma significativa para a melhoria do processo de formação inicial.

Assim, o principal propósito desta investigação centra-se na auscultação dos participantes no estudo sobre a forma como é orientada e vivenciada a Prática Pedagógica, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, com a finalidade de que os resultados obtidos possam contribuir e influenciar positivamente as práticas e políticas educacionais, com informações que sejam úteis para a formação dos futuros professores, além de constituir uma mais-valia para a nossa atuação na docência.

Problemática, questões e objetivos da investigação

A formação de professores é uma das dimensões estruturantes da profissão docente. Assim se compreende que Diéguez (1980, cit. por Garcia, 1999, p. 22) a defina como "O ensino profissionalizante para o ensino", uma afirmação secundada por Garcia (1999, p. 22), ao considerar que a formação de professores representa a "dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações", devendo, por isso, ser entendida como "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e/ou aperfeiçoar capacidades".

Um dos propósitos essenciais para o perfil de saída dos formandos no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), de Benguela, é o desenvolvimento de competências, técnicas, científicas, éticas, pessoais e sociais, potenciadoras da construção do saber, do saber fazer, do saber

ser e do saber transformar (Delors *et al.*, 1996), o que requer que o professor (formador) seja portador de um perfil que se adapte aos desafios que hoje se colocam à educação e às exigências dos alunos.

As discussões em torno da Prática Pedagógica e dos professores que realizam a sua orientação são hoje um enorme desafio. Assim sendo, a presente investigação tem por base o seguinte problema científico:

> *Qual o impacto das Práticas Pedagógicas na profissionalização dos futuros professores, licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, em Benguela?*

Tendo em conta o problema apresentado, levantam-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual o modelo de formação de professores vigente no ISCED e sua respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar?
2. Que opiniões têm os atores no processo de formação, relativamente à orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores?
3. Que conjunto de competências e dificuldades apresentam os estudantes no decorrer da Prática Pedagógica?
4. De que forma é vivenciada a Prática Pedagógica nas Escolas de Aplicação?
5. Qual a valorização que os estudantes atribuem à Prática Pedagógica no desempenho da futura profissão?
6. Que sugestões dos atores envolvidos podem contribuir para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela?

Depois de delinear as questões de investigação, importa agora referir os objetivos que definimos, uma vez que são elementos necessários para orientar um projeto de investigação, clarificando o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. Assim se compreende que Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 83) afirmem que "os objetivos que se têm em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho, o tipo de pesquisa e o material a coletar".

Nesta ordem de ideias, e tendo em conta a problemática da investigação, definimos como objetivo geral:

- Analisar o impacto da prática pedagógica na profissionalização dos futuros professores licenciados pelo ISCED, em Benguela.

Tendo em conta o objetivo geral apresentado e o estudo que pretendemos realizar, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar no ISCED em Benguela.
2. Conhecer as perceções dos atores no processo de formação, sobre a orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores.
3. Caracterizar o conjunto de competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.
4. Compreender como são vivenciadas as Práticas formativas nas escolas de aplicação.
5. Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.
6. Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.

Organização do trabalho

A presente investigação está organizada com uma Introdução e comporta sete capítulos.

Na Introdução está refletida a contextualização da problemática, as perguntas de investigação e os objetivos, a caracterização do estudo, e a componente organizacional do trabalho.

No primeiro capítulo, denominado *Formação Inicial de Professores*, faz-se referência à formação inicial de professores em Angola, incidindo na organização do sistema educativo vigente e explorando os principais conceitos de formação de professores, bem como os princípios, metas e finalidades da formação inicial de professores.

No segundo capítulo, analisamos o enquadramento e a forma como decorre a *Prática pedagógica no currículo de formação inicial de professores*, os principais objetivos formativos preconizados, bem como os modelos de formação a ela inerentes. Além disso, pormenoriza-se a natureza da prática Pedagógica no ISCED de Benguela, a sua forma organizacional, as funções, os deveres e os direitos de cada interveniente no processo, bem como os instrumentos em uso na instituição.

O terceiro capítulo é dedicado ao *Perfil do Professor*, onde se exploram as principais características que conferem competências profissionais ao professor, as competências que os professores formadores devem ter presentes no processo formativo, com a finalidade de influenciarem positivamente o perfil de saída dos futuros professores formados na Instituição em análise.

No quarto capítulo fazemos o enquadramento *metodológico* do estudo, onde se abordam alguns conceitos-chave, as finalidades e os paradigmas da investigação. Apresentamos a natureza da investigação, a problemática, as questões de investigação e os objetivos delineados. Apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas e também as técnicas para o seu tratamento e

análise. Além dos aspetos referidos, caracterizámos a população em estudo e constituímos uma amostra da mesma. No final, reservamos um espaço para enunciar as questões relacionadas com a ética em investigação, questões essas que cumprimos integralmente no nosso estudo.

No quinto capítulo, apresentamos as *perceções dos Professores de Prática Pedagógica II sobre a influência desta unidade curricular no desenvolvimento do perfil de saída dos estudantes do curso de Psicologia e Pedagogia*, licenciados na instituição em análise. Os dados recolhidos através do inquérito por entrevista foram analisados e interpretados através de uma análise de conteúdo, tendo como principal enfoque as opiniões sobre o modelo de formação e organização curricular, de como são orientadas as atividades práticas, identificando os aspetos positivos e negativos com que se deparam os estudantes em formação, tendo em conta o perfil de professor a formar.

No sexto capítulo, destinado à apresentação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, sobre as *perceções dos estudantes de Psicologia e Pedagogia do* Instituto Superior de Ciências da Educação acerca da *influência da prática Pedagógica no seu perfil de saída*, onde se abordam aspetos diversos desde o perfil do seu Professor de prática na orientação e acompanhamento, como á aquisição de competências e aspetos vivenciados no percurso da sua formação.

No sétimo capítulo abordamos as perceções dos Professores-Guia das Escolas de Aplicação sobre a influência da prática pedagógica no perfil de saída dos estudantes de Psicologia e Pedagogia, licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação.

Finalizamos esta investigação com algumas considerações finais, as principais limitações do estudo e algumas pistas para investigações futuras.

PARTE I – QUADRO CONCEPTUAL

Capítulo I

A formação inicial de professores

Capítulo I – A Formação Inicial de Professores

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a modernização dos sistemas de educação e formação de qualquer país é essencial para responder aos desafios de mudança com que atualmente se deparam. Nesse processo, assumem particular importância os professores, uma vez que deles depende, em grande parte, a excelência dos processos educativos e formativos que protagonizam, processos esses essenciais na preparação de cidadãos capacitados e interventivos em termos sociais, bem como o sucesso ou insucesso educativo dos estudantes, o que, segundo Morgado (2007), se refletirá na sua realização futura como pessoas e como profissionais.

Assim se compreende a importância da formação de professores, o que implica a definição e implementação de políticas educativas e curriculares que garantam uma formação inicial de professores de qualidade, bem como o seu posterior desenvolvimento profissional. É nesta ordem de ideias que Day (2007) realça a importância do desenvolvimento profissional contínuo (DOC) de professores, essencial não só para a necessária atualização científica e pedagógica dos docentes, mas também para poderem responder de forma eficaz às solicitações decorrentes das recentes mudanças curriculares e seus reflexos ao nível da adoção de novas metodologias de ensino e de procedimentos de avaliação mais consonantes com os propósitos atuais da educação.

Daí a necessidade de refletirmos sobre a formação inicial (e contínua) de professores, o que nos compele a levantar as seguintes questões:

a) Será que os processos de formação inicial que ocorrem nas instituições de ensino superior preparam os professores para dar resposta aos atuais desafios sociais e profissionais que são colocados às escolas?
b) Que mudanças se consideram imprescindíveis para que os professores consigam capacitar de forma integral os jovens que frequentam as nossas escolas?
c) Que mudanças serão necessárias para que as instituições, e os professores que nelas laboram, desenvolvam formas de interação mais efetivas com as comunidades onde se inserem, de modo a poderem, de forma mais contextualizada, dar resposta aos seus anseios e necessidades?

As questões que acabámos de colocar servem apenas de mote para a breve reflexão que fazemos a seguir, na qual incidimos sobre a formação inicial de professores para, em momento posterior, analisarmos a situação da formação inicial de professores em Angola, isto é, no contexto em que se desenvolveu o presente estudo.

1.1. A Formação Inicial de Professores

Muito do que são os sistemas de ensino e os professores que neles trabalham depende da formação que tiveram. Referimo-nos, especificamente, à formação inicial, embora não se deva deixar de reconhecer que a formação contínua é também uma componente essencial desse processo formativo, por isso, essencial para a atualização e o aprofundamento de saberes e, consequentemente, para a melhoria de conceitos e práticas.

Sendo uma etapa que precede a entrada na carreira, a formação inicial é hoje considerada como a primeira fase de um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que deve prolongar-se ao longo de todo o percurso profissional docente. Trata-se de uma fase de formação essencial, uma vez que é nessa fase que os professores adquirem conhecimentos e desenvolvem competências inerentes tanto à sua área científica da sua formação como à área pedagógica, sendo também nesse período que começam a desenvolver elementos imprescindíveis na construção da sua identidade profissional. Lembra-se de que esta formação é apenas o início de um processo que irá desenvolver-se ao longo de todo o percurso profissional do docente. É nesse sentido que Monteiro (2010, p. 49) advoga que a formação profissional como dimensão da profissionalização docente "é um processo tanto de especialização como de socialização", uma vez que não envolve apenas e aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de capacidades, abarcando também a apropriação de valores e atitudes, num processo ao longo do qual "o candidato ao exercício da profissão docente aprende uma postura profissional (*ethos*)".

Os aspetos que acabámos de referir permitem compreender que muito do que é hoje a postura de um profissional, ou mesmo do conjunto de profissionais de uma instituição educativa, depende em grande parte da formação inicial que tiveram. Isso porque no domínio da formação de professores coexistem diferentes modelos concetuais, que se fundamentam em distintos posicionamentos teórico-práticos dos seus proponentes, que propõem distintas atitudes em relação ao papel que a escola e os professores devem assumir em termos educativos, para dar respostas às distintas exigências inerentes ao próprio ato educativo.

Importa, por isso, fazer uma breve análise das orientações concetuais que norteiam esses distintos posicionamentos teórico-práticos, o que contribuirá para que, nos segmentos de análise seguintes, possamos refletir sobre a formação de professores que pontua no contexto africano, em particular em Angola, bem como sobre alguns constrangimentos com que a mesma se tem deparado, inviabilizando a consecução de mudanças essenciais nesse processo.

Para realizar a referida análise recorremos a Morgado (2007, pp. 47-48), que escalpeliza as quatro "tradições" de formação de professores propostas por Liston e Zeichner (1997), tradições essas que tiveram enorme influência nesse domínio ao longo do último quartel do Século XX e que, em muitas situações, conseguiram sobreviver até aos dias de hoje:

a) *a tradição académica* – sendo a mais antiga no domínio da formação inicial de professores, é um modelo formativo que se baseia, essencialmente, nos conhecimentos disciplinares, cuja importância se sobrepõe à dos conhecimentos de cariz pedagógico. Neste modelo, prevalece a tendência da transmissão dos conhecimentos, quer dos que constituem a herança cultural a ser passada às gerações mais novas, quer dos que constam dos programas de ensino, sendo uma das principais preocupações criar condições para que os estudantes se apropriem desses conhecimentos. Trata-se da afirmação de uma ação educativa que relega o professor para a posição de especialista de uma dada área de conhecimentos, a que se associa a postura de um mero técnico de ensino que privilegia os conhecimentos a ensinar aos estudantes;

b) *a tradição da eficácia social* – oriunda da psicologia behaviorista[1], trata-se de uma tradição que valoriza a dimensão científica dos processos de ensino-aprendizagem. Também à luz desta tradição formativa se idealiza o professor como um técnico de ensino, cuja principal função se circunscreve à adoção de procedimentos que permitam dominar algumas destrezas observáveis e necessárias para a tomada de decisões e a resolução de problemas;

c) *a tradição desenvolvimentista* – comummente associada às ideias educacionais propostas por John Dewey, esta tradição formativa defende que a educação deve ser encarada como um processo a favor da criança. Por isso, defende-se que os conhecimentos a trabalhar com as crianças devem ter em atenção o seu processo de desenvolvimento, o que requer que o professor possua um "corpo" de conhecimentos capaz de o ajudarem, de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança, a determinar o que deve ensinar, em que ambiente o deve fazer e através de que atividades essa aprendizagem se deve concretizar;

d) *a tradição da reconstrução social* – em que se idealiza a formação de professores como um elemento essencial para a transformação e consequente reconstrução de uma sociedade que se pretende mais justa e solidária, num contexto que se pretende mais democratizado. Dai o ouvirmos com frequência a afirmação de que se espera que os docentes assumam a postura

[1] O Behaviorismo é uma corrente psicológica que observa e estuda os comportamentos humanos com base em metodologias científicas, procurando compreender esses comportamentos. Por isso, tem sido frequentemente apelidada de ciência do comportamento.

de um efetivo *intelectual crítico*, capaz de compreender e tentar contribuir para, no seu espaço de trabalho mais próximo, abordar os problemas com que o ensino se depara atualmente, sem descurar as implicações políticas e ideológicas que, como docente, pode gerar em termos profissionais e sociais. No fundo, um modelo formativo que, sem descurar a preparação científica e pedagógica dos futuros docentes, se norteia, também, por uma intervenção que se norteia por princípios democráticos.

Embora se parta do princípio de que nenhum dos modelos referidos consegue, isoladamente, responder às necessidades da formação de professores, Alarcão e Tavares (2003) consideram que tais modelos se revelaram deficitários em termos profissionais, uma vez que tem prevalecido uma formação de cariz mais academicista que favorece a predominância da vertente disciplinar, em detrimento da dimensão pedagógica, essencial na estrutura do próprio processo formativo educacional. De facto, no que diz respeito à formação de professores, "tem prevalecido uma formação de índole mais academicista" (Morgado, 2007, p. 49), que privilegia a aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar, descurando a necessária integração desses saberes, o que implica que se revalorize a dimensão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem.

Impõe-se, neste momento, levantar as seguintes questões: (I) Como é que em Angola se tem processado a formação de professores? (II) Será que, por diversos fatores que interferem na sua configuração, se têm formado profissionais que não conseguem dar resposta a uma sociedade que evoluiu rapidamente e que, como reitera Morgado (2007), se tornou mais complexa e exigente?

Nos segmentos de análise seguintes procuramos refletir sobre esses aspetos, tentando compreender o que foi feito até agora e as mudanças que é necessário imprimir, de modo que a formação prepare profissionais capazes de acompanhar a evolução dos tempos atuais, com implicações mais diretas naquele contexto específico.

1.2. A Formação Inicial de Professores em Angola: o estado da arte

Como é do domínio comum, após a Independência, em finais de 1975, Angola viveu um período conturbado, marcado por conflitos internos que até ao restabelecimento da Paz, em 2002, inviabilizaram o normal desenvolvimento e progresso social e económico. Pese embora o esforço de sucessivos Governos para envolver e dinamizar os vários setores da sociedade na organização e reconstrução do País, a verdade é que esses anos foram devastadores. Para além dos danos causados ao nível de uma boa parte das infraestruturas existentes, esses conflitos motivaram a deslocação de

uma vasta camada da população para a capital, o que gerou uma acentuada crise humanitária. Associada a esta degradação da situação no País, não podemos esquecer que, por causa da descolonização, vários setores ficaram desprovidos de pessoal qualificado, o que dificultou ainda mais a reorganização e/ou recuperação de vários serviços.

Um dos quadrantes mais afetados foi a educação, com um sistema educativo que se desorganizou e viu confrontado com dois problemas capitais: por um lado, uma significativa carência de pessoal com a necessária preparação em termos científicos e pedagógicos, agravada pela falta de instituições formadoras que ajudassem a suprir essa lacuna; por outro, a necessidade de enfrentar uma vasta onda de analfabetismo que vinha assolando o País[2]. Só a partir do momento em que o País estabilizou, em 2002, se começaram a dar passos significativos no domínio da formação de professores, tentando recuperar de uma situação muito deficitária a nível nacional. Só que, face à carência de infraestruturas e de pessoal especializado, muitos angolanos tiveram de sair do País, para fazer formação de nível superior noutros países. Convém lembrar que, devido a essa carência de pessoal especializado, o país se confrontou com um corpo docente em grande parte com um baixo nível de formação, o que gerou dificuldades acrescidas para o sistema. De facto, a formação inicial e a formação contínua de professores foram setores confrontados com uma necessidade profunda de (re)estruturação, dado que se revelavam essenciais para uma mudança sustentada e sustentável do sistema educativo.

Contudo, outras vozes se pronunciaram sobre essas carências, invocando outros motivos, como é o caso de Nguluve (2010, p. 55), ao afiançar que essa crise educativa não pode dissociar-se "do sistema de educação que Angola herdou do Estado colonial, classificado como ineficiente, limitado e culturalmente voltado para a cultura portuguesa". No entanto, tal facto não impediu que uma boa parte das bolsas de estudo atribuídas pelo Governo tenham privilegiado, precisamente, países de língua oficial portuguesa, como Portugal e o Brasil, ainda que os países de língua castelhana tivessem também recebido muitos angolanos, como por exemplo Cuba.

Assim se compreende que, dadas as vicissitudes referidas, se tenha produzido um número muito tímido de investigações sobre a formação de professores em Angola, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua.

[2] Dados fornecidos pelo Ministério da Educação e publicados na Revista Novembro, em 1982, revelavam que cerca de 85% da população angolana era analfabeta.

Um desses estudos, realizado por Quitembo (2010, p. 3), permitiu constar que a Formação Inicial de Professores (FIP) em Angola tinha um elevado número de disciplinas teóricas e um tempo de formação prática bastante reduzido, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos, uma vez que a prática que existia assentava numa abordagem dedutiva de transmissão de conhecimentos, seguindo uma perspetiva positivista firmada no paradigma tradicional. Por isso, o autor considerou que um modelo pedagógico assente na reflexão permitiria o envolvimento dos professores na realização de atividades colaborativas no seio da classe docente, bem como entre professores e estudantes e mesmo entre instituições.

Uma outra pesquisa neste domínio foi realizada por Cardoso (2012), através da qual procurou estudar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas pelos futuros professores ao longo da sua formação inicial, inventariando problemas e desafios com que os mesmos se deparam nas instâncias de formação, nomeadamente nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED). O estudo permitiu concluir que o modelo de formação inicial que vigorava nos ISCED era essencialmente academicista e enciclopédico, propiciando uma breve formação pedagógica devido ao pouco tempo que era dedicado a essa componente.

Além disso, os conhecimentos e competências desenvolvidos incidem na aprendizagem de situações ao nível das dimensões de uma aula e da formulação dos objetivos didáticos, em detrimento de aspetos que promoveriam competências para a autonomia do professor e que favoreceriam o seu desenvolvimento profissional. Da leitura dos resultados emergem, ainda, as seguintes conclusões: "curta duração da prática pedagógica; falta de coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor; subjetividade na avaliação das aprendizagens; excesso de alunos por professor/orientador de Prática Pedagógica; e desarticulação entre os professores de Prática Pedagógica I e II" (Cardoso, 2012, p. 338). A autora concluiu, ainda, que não existe articulação entre a política de formação e o modelo formativo adotado, uma vez que "os ISCED encarregues de formar professores para as escolas de formação de professores, para o Magistério Primário e, de um modo geral, para todo o sistema educativo, perfilham modelos de formação que se afastam das políticas do Ministério da Educação" (Cardoso, 2012, p. 339).

Outros estudos realizados à volta desta problemática, em Angola, evidenciaram idênticas lacunas em termos de materialização da Prática Pedagógica, o que levou Cardoso (2012) a sugerir que em futuras pesquisas se abordasse a formação dos formadores de professores e o seu papel na construção da identidade profissional dos futuros docentes, aprofundando também a análise da

prática pedagógica nesse processo formativo e a importância da implementação do estágio supervisionado.

Importa, ainda, referir um outro estudo, realizado por Chimuco (2014, p. 3), ao longo do qual a autora procurou "compreender a articulação da formação inicial de professores ao nível dos Institutos Médios Normais de Educação, em Benguela, com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular", sem descurar o modelo de formação inicial adotado nessas instituições, as competências exigidas a formadores e formandos e os constrangimentos e debilidades com que se deparam nesse processo. O estudo permitiu concluir que a maioria dos professores considera que a reforma educativa provocou alterações positivas, destacando a "redução do número de alunos por turma", o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre docentes, continuando, contudo, a ser preocupante a existência de poucos professores para dinamizarem a prática pedagógica, o que gera dificuldades na avaliação das aprendizagens e cria lacunas ao nível da tomada de decisões, bem como na seleção e utilização de métodos e técnicas de ensino mais interativos (Chimuco, 2014, pp. 234-235).

Outro estudo em contexto angolano, realizado por Monteiro (2019), permite constatar que, confrontadas as perspetivas dos diferentes grupos de atores, se identificam potenciais desfasamentos entre o que eles valorizam e as suas perceções da prática. Os resultados obtidos evidenciam conceções ideais globalmente alinhadas com tendências atuais da supervisão na formação inicial de professores, mas também desfasamentos significativos entre essas conceções e as perceções das vivências de estágio. Esses desfasamentos podem gerar insatisfação em relação ao cumprimento das expectativas dos atores e indicam a necessidade de melhorar o funcionamento do estágio quanto às suas finalidades, estratégias, perfil do supervisor e competências profissionais dos estagiários. A divergência entre o ideal e o real pode ser parcialmente entendida com base em constrangimentos e medidas de melhoria apontados pelos participantes em relação às condições das escolas, à formação dos professores tutores e acompanhantes, no âmbito da supervisão e da inovação educacional, ou à comunicação e coordenação entre as escolas e a instituição de formação. O estudo reforça a importância das vozes dos atores como base da construção de conhecimento situado e motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores no contexto angolano. No mesmo ano Quintas (2019), verificou com o seu estudo ausência de relatos sobre as funções, papeis e responsabilidades do estagiário e do professor Guia, havendo também falta de esclarecimentos sobre o perfil do supervisor e de que modo a supervisão é operacionalizada.

Um estudo mais recente em Angola, sobre a reconfiguração de conceções e prática de supervisão de estágio na formação inicial de professores, realizado por Correia (2023), ressaltou que para os supervisores e estagiários, o estágio é a fase de aquisição de competências profissionais do futuro professor, relatando que existe um elevado número de estagiários por supervisor, ausência de colaboração reflexiva entre supervisores e falta de formação dos supervisores na área de supervisão pedagógica, como desafios que a instituição se debate. E as soluções apontadas para a melhoria do processo, consignam-se a apostar na formação de supervisores na área pedagógica, e primar por uma organização antecipada do estágio, isto é, antes do ano letivo iniciar.

Os estudos referidos permitem reforçar a pertinência e oportunidade do estudo que desenvolvemos, sobretudo por contribuir para encontrar caminhos que ajudem a superar os constrangimentos e as dificuldades que perpassam o atual modelo de formação inicial de professores em Angola.

1.3. A Organização do Sistema Educativo em Angola

A organização do sistema educativo em Angola tem vindo a sofrer modificações ao longo do tempo. Desde o período de independência, em 1975, Angola passou por três reformas educativas. Com a finalidade de pôr fim ao sistema educativo colonial, após a independência da República de Angola, em 1977, foi instaurado um novo sistema educacional, que começou a ser implementado em 1978, sobre o lema de a educação ser um direito de todos os cidadãos.

Após alguns anos da implementação do sistema, o diagnóstico efetuado pelo Ministério da Educação da República de Angola, revelou que os objetivos e as metas do sistema educativo eram ambiciosos, devido ao contexto (político, económico e social) que o país vivia, no qual se sugeriu a criação de uma nova estrutura do sistema de educação.

Para responder às novas exigências da formação de recursos humanos, imprescindíveis para o progresso socioeconómico de Angola, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro), que serviu de base à segunda reforma educativa, que começa a ser implementada em 2002.

Na Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro de 2001, Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, aprovada pela Assembleia da República, na sua secção V e nos Artigos 26º, 27º e 28º, são

apresentados a Definição, os Objetivos e a Estrutura do Subsistema de Formação de Professores, como se expõe a seguir:

(Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e, após este, em escolas e institutos superiores de ciências de educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

(Objetivos)

São objetivos do subsistema de formação de professores:

a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
b) formar professores com sólidos conhecimentos cientifico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

(Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

a) formação média normal, realizada em escolas normais;
b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

A lei permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino, reconhecendo-lhe capacidades para uma contribuição substancial no desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional. Mas, perante os desafios de diferentes planos e programas estratégicos de desenvolvimento, surge a necessidade de aprovação de uma nova LBSE, com a finalidade de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, criar condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redimensionar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país.

A Lei nº 13/01, de dezembro de 2001, seria substituída pela Lei nº 17/16, de 7 de outubro, publicada no Diário da República I Série – nº 170, que promulga um sistema unificado composto por seis subsistemas e quatro níveis de ensino:

a) Subsistema de educação pré-escolar
b) Subsistema de educação de ensino geral;
c) Subsistema de ensino técnico profissional;
d) Subsistema de formação de professores;
e) Subsistema de educação de adultos;
f) Subsistema de ensino superior.

Os níveis de ensino configuram-se nos seguintes:

a) Educação pré-escolar;
b) Ensino primário;
c) Ensino secundário;
d) Ensino superior.

A atual Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (Assembleia Nacional, República de Angola, 2016, p. 3999), no artigo 44º, define os seguintes objetivos para a formação de professores:

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

Na mesma lei nº 17/16, no artigo 45º, faz a estruturação do subsistema de formação de professores em dois níveis, Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior pedagógico. Para o *ensino Secundário Pedagógico*, abrange os estudantes que concluam a nona (9ª) classe do I ciclo do

ensino secundário, e pretendam seguir o ciclo de estudos nas escolas de formação de professores (magistérios), estando assim apto após conclusão dos estudos de lecionar na Educação pré-escolar, ensino primário, I ciclo do ensino secundário regular, na educação de adultos e ensino especial. Para o *ensino superior pedagógico,* há a possibilidade dos estudantes que tenham concluído o ensino secundário pedagógico ou outros, optar pela formação docente, realizando o seu plano curricular nas escolas de formação inicial nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), em escolas Superiores Pedagógicas (ESP), na qual após consecução do plano curricular exercem a atividade docente em todos os níveis e subsistemas de ensino.

Todos estes objetivos pretendem contribuir para uma formação adequada de professores, promovendo, para o efeito, novas diretrizes com a finalidade de minimizar os problemas listados em vários relatórios oficiais, onde as lacunas na gestão do processo formativo demonstraram que as diretrizes em vigor não correspondiam ao perfil traçado e desejado (INIDE, 2009).

1.4. A reconfiguração do conceito de formação de professores

Como conceito relacionado com a teoria de formação de professores, a formação é definida como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de "aprender a ensinar", aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização, pelo que o processo de construção do conhecimento por parte do professor nunca está concluído (Ribeiro, 1993, citado por Flores, 2016, p. 18).

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação de professores deve estimular uma postura critico-reflexiva, fornecendo aos próprios professores os meios para desenvolverem um pensamento autónomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Na opinião de Marcelo (1999, citado por Flores et al., 2016, p.18), o conceito de formação é entendido como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências dos sujeitos.

Yarger e Smith, definem a formação de professores como sendo "o contexto e o processo de formar indivíduos para se tornarem professores eficazes ou melhores professores" (cit. Por Esteves, & Rodrigues, 2003, p.17).

1.4.1. Princípios inerentes à formação de professores

Relativamente ao processo de formação de professores, Marcelo (1999, citado por Flores et al., 2016, p. 20), sistematiza alguns princípios que, em sua opinião, devem estar na base desse empreendimento:

- *Conceber a formação como um continuo*:

Trata-se de um processo que, para além de ser constituído por fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, pressupõe a existência de uma interligação entre a formação inicial e a formação contínua, pois entende-se a primeira como um passo inicial de um longo e diferenciado caminho de desenvolvimento profissional.

- *Integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*.

A formação de professores deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para promover a melhoria da escola e do ensino.

- *Ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola*.

Reforça-se a necessidade de adotar uma perspetiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes. Assume-se como problema e referência o contexto próximo dos professores e torna-se numa forma de elevado grau de sucesso na real transformação da escola.

- *Articulação e integração dos conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica:*

Esta interligação permite que os professores se diferenciem dos especialistas das áreas científicas. Trata-se de um conhecimento estruturador do pensamento pedagógico do professor, "uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar" Marcelo (1992b, citado por Flores et al., 2016, p. 21)

- *Integração teoria-prática na formação:*

Os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem conhecimentos próprios, em resultado das suas experiências e vivências pessoais. A formação de professores, tanto inicial como contínua, deve assumir uma reflexão epistemológica da prática para que o "aprender a ensinar" se realize através de um processo em que o conhecimento teórico e prático se integrem num currículo orientado para a ação e para a efetiva mudança da prática. Esta deve

ser entendida como o núcleo estrutural do currículo de formação/investigação, de analisar e refletir sobre a prática.

- *Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva*.

É necessário que exista congruência entre os referenciais formativos dos alunos candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. De acordo com Alonso e Silva (2005 citado por Flores et al., 2016, p. 21), "pretende-se formar um professor *investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico* em diferentes contextos educativos", defendendo-se, para o efeito, a existência de uma efetiva "coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar".

- *Princípio da individualização como elemento integrante dos programas de formação*, deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. A diferenciação na formação é entendida tanto ao nível individual, como no contexto de grupos de professores e da unidade orgânica da escola. Interessa salvaguardar a idiossincrasia do individuo e das equipas de trabalho, na lógica de corresponder às expectativas e interesses. Devem analisar-se os contextos e fomentar a participação e a reflexão, próximas da criação de "comunidades críticas", que se caracterizam "por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória" (Kemmis, citado por Flores et.al, 2016, p. 22).

- *Proporcionar aos professores, a título individual ou no seio de uma comunidade de pertença, a possibilidade de questionarem as suas crenças e as suas práticas.*

Importa valorizar a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão/investigação sobre a mesma. Tal implica conceber os professores como consumidores críticos e construtores reflexivos do currículo, como consumidores de conhecimento, mas também capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

A autora Formosinho (2001, p.37) destaca que, este momento de prática docente deve ser "acompanhada, orientada e refletida", oferecendo ao estagiário "uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. Neste segmento Assolini, F.E.P, Pimenta, A.L & Dornelas, C.C (2018, p.115), abordam a importância de se (re)pensar questões do âmbito da

formação docente, considerando o delinear do seu desenvolvimento como professor, como oportunidade de produção de novas sínteses superadoras em busca de um conhecimento pedagógico que possa contribuir para enfrentar os desafios impostos pela globalização e sociedade do conhecimento.

Corroborando com a perspetiva de Mesquita e Roldão (2017), a formação inicial é uma fase de preparação formal. Vivida numa instituição de formação de professores, na qual o futuro profissional assimila conhecimentos pedagógicos e começa a realizar as suas práticas de ensino, sustentado num modelo de formação. As autoras enfatizam a importância da formação inicial, sendo este o momento crucial que habilita o futuro professor a adquirir competências profissionais.

1.4.2. Metas e finalidades da formação Inicial dos professores

A formação inicial de professores é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente. Por isso, pressupõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes e competências com a intenção de preparar os futuros profissionais para as funções educativas (Ribeiro, 2015, p. 6).

Corroborando com o parecer de Flores (2016), estamos convictos de que é na formação inicial que se operam, de forma acentuada, as maiores preocupações de conceptualização.

Assim, segundo Marcelo (1999, citado por Flores et al., 2016, p. 26), a formação inicial de professores como instituição, cumpre basicamente três funções:

a) de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais intrínsecas à docência;

b) a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para outorgar o exercício da profissão docente;

c) uma dupla função algo paradoxal que, tanto refere a instituição de formação como agente de mudança do sistema educativo, como a identifica com o papel de contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Para Campos, (2002, p. 18), a formação inicial é a oportunidade de proporcionar aos futuros professores "a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente". É nessa ordem de ideias que

Cardoso et al. (1996, p.83) consideram que o contacto do estagiário com a experiência prática possibilita a consolidação da teoria com a prática, permitindo o "aprender fazendo".

Corroborando a opinião de Ghedin (2002, p. 58), concluímos que, para além de ser a "primeira aproximação do professor com o campo de atuação profissional", a formação inicial proporciona o desenvolvimento da capacidade de "transformar a teoria em prática educativa".

Dada a complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial, por mais adequada e completa que seja, não aspira senão a uma preparação inicial que permita ao aluno – candidato a professor – desenvolver competências para enfrentar os desafios da docência e da sua própria formação continua, pois será, de todo, impossível conferir "ao futuro professor todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência" (Damião, 1997, p. 108). Como afirma Perrenoud (1993, p. 148), na formação inicial "é preciso escolher, limitar-nos ao essencial".

Segundo Estrela (2002), a formação inicial de professores é o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.

De acordo com Formosinho (1998, citado por Lopes & Silva, 2010, pp.105-106), ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar e a segurança dos alunos, o seu apoio pessoal, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes. Do professor espera-se que seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos; colabore em programas de prevenção; domine os métodos de ensino; se mantenha permanentemente atualizado; que elabore projetos de inovação e alterne papeis de formador e de formando.

A carreira de professor abarca um leque variadíssimo de dimensões de extrema importância para o desenvolvimento integral. Marcelo (1999, citado por Flores et al., 2016) refere dimensões do desenvolvimento pedagógico, autoconhecimento e auto compreensão, desenvolvimento cognitivo, teórico, investigativo e de novos papeis docentes.

O envolvimento pessoal do professor em formação em relações interativas com os seus pares tem reflexos no desenvolvimento pessoal e social do próprio professor, isto é, o desenvolvimento profissional do professor é também compreendido como uma forma integral de desenvolvimento humano que viabiliza a adaptação do professor aos diferentes papeis que têm que assumir em tempos e espaços demarcados.

Não se pode pretender que a formação inicial ofereça "produtos acabados", mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Marco, 1999, p. 27, citado por Lopes & Silva, 2010, pp.106-107). Assim a ideia de que o professor é o produto da ação de uma instituição especializada de formação inicial deixa de ter sentido. O professor passa a ser concebido como um participante ativo de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas, com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação. Na mesma perspetiva, Perrenoud (2002), descreve que a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. Assim sendo a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (Lafortune, Mongeau e Pallascio, 1998, citado por Perrenoud 2002, p.17).

Para Marcelo (1999, citado por Pacheco & Flores et al., 2016, pp. 51-52), existem 3 etapas do desenvolvimento profissional dos professores que estão diretamente relacionados com os modelos de formação:

(I). uma *etapa inicial* que corresponde ao período em que o professor passa por uma instituição de formação especifica, onde vai adquirir conhecimentos e desenvolver competências profissionais. É uma etapa extremamente importante caracterizada pela qualificação e socialização profissional para o exercício da função docente, que deve estar adequada às exigências educativas e de ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino;

(II). Uma segunda etapa, identificada como fase de *indução profissional e de socialização na prática*, correspondente aos primeiros anos em que o professor exerce a sua atividade na sala de aula e onde desenvolve competências e conhecimentos através da prática;

(III). Por último, uma etapa de *aperfeiçoamento*, isto é, uma fase em que predominam as atividades de formação permanente ou continua.

Importa ainda referir que, na opinião de Delors (1996, p. 139), uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial como continua, é de "desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva" que a sociedade espera que possuam, de modo a poderem cultivar nos seus alunos as mesmas qualidades.

De acordo com o Artigo 27º da Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, os objetivos das escolas de formação de professores são os seguintes:

a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;

b) Formar professores com sólidos conhecimentos cientifico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação;

Por isso, a formação inicial deve ser pensada de modo a envolver competências cognitivas, de qualidade e de organização, estruturação, invenção, criatividade e a formação pessoal, que englobem o carácter afetivo, de colaboração e o trabalho coletivo, ou seja, de equipa (Cró, 1998). É nessa ordem de ideias que Castro (1989) descreve o estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores, pelo facto de ser um elemento-chave pela importância que é dada, na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer.

Capítulo II

A Prática Pedagógica no currículo de formação inicial de professores

Capítulo II – A Prática Pedagógica no currículo de formação inicial de professores

Neste segmento de análise fazemos uma reflexão sobre o tema em análise, evidenciando os aspetos mais pertinentes na perspetiva de vários autores relativamente á dinamização da Prática Pedagógica, contribuindo assim para a melhoria do processo de formação e o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades do futuro professor. Descrevem-se também os critérios utilizados na prática pedagógica I e na prática pedagógica II, tendo em conta o Regulamento do ISCED de Benguela.

2.1. A Prática Pedagógica no currículo de formação de professores

A Prática Pedagógica constitui o eixo central da formação de professores, onde os conceitos de "formação, informação e transformação" se entrecruzam, num processo que se desenvolve através da interação dos vários tipos de saberes trabalhados no conjunto de disciplinas que integram o plano curricular do curso, implicando uma continua (re)orientação metodológica dessas disciplinas (Ribeiro, 2015, p. 6).

Na formação de professores é evidente que a "Prática Pedagógica assuma vital importância sob a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada" (Formosinho, 2001, p.42), uma vez que dela depende a qualidade da formação docente.

O estágio pedagógico é uma etapa de excelência para a formação da prática docente, uma vez que procura adequar os conteúdos às realidades sócio-culturais (Libâneo, 2002; Brezinsky, 2002) e profissionais que compõem o campo de estágio, o que faz do supervisor ou orientador de estágio um dos elementos de maior importância pedagógica neste processo. Diversos autores (Alarcão & Tavares, 2007; Zeichner, 1993) salientam a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio, uma vez que a reconhecem como um fator de importância fundamental na preparação de professores.

A este respeito, Schon (1987, citado por Ribeiro, 2015) considera que a Prática Pedagógica constitui um espaço de *ação* e *reflexão* formativa, que permite o exercício e a progressiva aprendizagem da função educativa, habilitando os futuros docentes para construírem respostas para a multiplicidade e diversidade de questões com que se confrontam nos contextos educativos.

A Prática Pedagógica inserida no quadro organizacional das disciplinas que integram a estrutura curricular de formação, esta constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem profissional porque,

É a componente curricular que têm como objetivo a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, ou seja, visa o desenvolvimento da capacidade de mobilização dos saberes disciplinares e pedagógicos necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas (Ribeiro, 2003, p.6).

De acordo a Ribeiro (2015), a prática pedagógica dos professores é concebida como um processo que exige uma atualização permanente do projeto humano, pessoal e científico, de modo a facilitar o desenvolvimento de esquemas de *pensamento* e de *ação* por parte dos professores, de modo a poderem intervir, de forma adequada, quer nos grupos de alunos com que trabalham, quer nas instituições de educação e ensino. Segundo Leite (2018, p.36), advoga que o ambiente escolar deve ser propicio ao processo de ensino e aprendizagem, por meio das interações humanas entre professores, professores e alunos, professores/alunos e gestores e demais pessoas que atuam na escola, um clima adequado é a condição primordial para que uma escola possa alcançar seus objetivos como instituição.

Destacamos a perspetiva desenvolvida por Shulman (1986, citado por Ribeiro, 2015, pp. 7-8), relativa ao conjunto de conhecimentos que o professor deve desenvolver, e que aqui se reproduzem:

- *Conhecimento do currículo* – que inclui o conhecimento do currículo a desenvolver com os estudantes e de todo o tipo de recursos que o professor necessita para a ação docente (planificação das ações, recursos materiais e humanos, espaços, tempo, etc), facilitadores de desempenhos adequados à concretização do currículo;

- *Conhecimento dos conteúdos matéria* – inclui o conhecimento de conteúdo, dos seus principais conceitos a trabalhar com os estudantes e a relação entre eles. Este tipo de conhecimento supõe diferentes formas de compreensão e organização dos conteúdos, bem como a forma de integrar conteúdos novos;

- *Conhecimento pedagógico geral* – inclui o conhecimento das teorias da aprendizagem, dos diferentes fundamentos da educação, e o conhecimento dos princípios e técnicas de organização da turma; classe;

- *Conhecimento pedagógico de conteúdo* – inclui a compreensão do modo como se ensina um determinado conteúdo num dado contexto, o que implica conhecer as estratégias e os procedimentos mais adequados, tendo em vista ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem;

- *Conhecimento das finalidades educativas* – inclui os conhecimentos dos propósitos, e valores e, fundamentos filosóficos e históricos. Ou seja, implica uma consciencialização acerca da conceção de formação do próprio professor e o conhecimento no âmbito das ciências que fundamentam a ação educativa (psicologia, filosofia, teoria e desenvolvimento do currículo, ciências sociais, etc.), de modo a facilitar a definição das metas educativas, orientadoras da ação;

- *Conhecimento do contexto* – trata-se do conhecimento inclui conhecer das estruturas escolares, as suas características a nível físico e humano, a sua cultura e os interesses de comunidade em que a escola se encontra integrada;

- *Conhecimento dos alunos* – implica saber inclui conhecer como é que os alunos aprendem e se desenvolvem. Este tipo de conhecimento leva à utilização da observação, como estratégia facilitadora da recolha de informação, sobretudo acerca das atitudes e perceções dos alunos, bem como do e o seu modo de as desenvolver.

Como podemos constatar, Ribeiro (2015) sustenta que, no plano curricular de formação de professores, a prática pedagógica é uma parte integrante, onde se materializam a observação, a planificação e a reflexão sobre os papeis que o professor vai vivenciar em contexto real, devendo, para o efeito, desenvolver as competências necessárias para um desempenho educativo eficiente e gratificante.

Na perspetiva de Nóvoa (1992, p. 66), a formação é vista como um espaço de "(re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajetórias escolares e profissionais", o que nos permite reconhecer a sua importância para o processo educativo. Ou seja, procura-se que a organização das práticas e suas vivências potenciem o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação, como um *todo* que é o seu *desenvolvimento humano*, concebido por Alarcão e Tavares (1992, p. 86) como:

A expansão gradual das possibilidades latentes do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência.

Importa lembrar que a formação na componente prática deve ocorrer de forma intercalada com a formação cultural, social, ética, a formação educacional e a formação em didática geral e

especifica, tendo como objetivo a integração progressiva e informada dos futuros professores nos contextos de desenvolvimento profissional e na construção de saberes práticos, o que requer uma efetiva articulação dos referenciais teóricos com os referenciais práticos.

A formação de professores deve privilegiar o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos trabalhados nas várias disciplinas que constituem o plano de estudos, tal como preconizado por Shulman (1986, citado por Ribeiro, 2015). Contudo, é na prática pedagógica, enquanto âncora da formação profissional para a ação docente, que os formandos vão mobilizando, progressivamente, os vários conhecimentos nas experiências que desenvolvem nos contextos educativos, de acordo com os objetivos que orientam cada período na prática (Ribeiro, 2015, p. 8).

A formação inicial em Ciências da Educação, no Ensino Superior em Benguela, é efetuada através de uma sequência logica de critérios, onde em primeira instância os estudantes, nos primeiros anos, são brindados com uma formação teórico-científica baseada num leque de disciplinas pedagógicas, didáticas e da área de psicologia, bem como de disciplinas de formação especifica, que englobam metodologias especiais de acordo com a futura área de atuação ou o curso de formação.

Assim, nos dois primeiros anos de formação dos cursos de Psicologia e Pedagogia, (Anexo 7) é lecionado um leque variado de disciplinas, que incluem didáticas e metodologias especiais, com o intuito de servirem de suporte aos anos subsequentes.

A formação prática inicia-se no 3º ano dos respetivos cursos (Pedagogia e Psicologia) e envolve um conjunto de atividades, realizadas maioritariamente na instituição, onde o estudante terá de realizar uma serie de tarefas, devidamente planificadas pelo docente ou docentes orientadores. A maior parte dessas tarefas consiste na observação e diagnóstico de escolas de aplicação, bem como na lecionação de aulas simuladas que permitirão o aperfeiçoamento de competências pedagógicas.

As aulas simuladas realizam-se no ISCED, devendo o estudante, antecipadamente e no prazo de 72 horas antes da aula, proceder á entrega do plano de aula, onde o professor/orientador deverá fazer uma correção minuciosa do mesmo e as devidas recomendações para ajustes, sendo o mesmo avaliado de acordo a uma escala qualitativa e quantitativa predefinida, como se pode ver em anexo, no regulamento da prática.

Como se pode verificar, o intuito da Prática I é trabalhar as habilidades e competências dos estudantes, aferindo o nível de preparação integral adquirido nos anos anteriores, tanto no âmbito da consecução do plano de aula, como dos conhecimentos didáticos e metodológicos adquiridos, bem como o modo de atuação nas atividades ligadas á docência.

Já na Prática II, orientada e supervisionada em contexto real, isto é, nas respetivas escolas de aplicação do II Ciclo, pretende-se que, de forma mais ampla, o estudante exercite em contexto escolar "real" as competências didáticas e metodológicas, entretanto desenvolvidas, tendo a possibilidade de autoavaliar e autorregular a sua prática, concebendo, assim, o ensino como uma atividade reflexiva da sua futura profissão.

A componente prática deve ocorrer no que se designa por "reflective practicum", onde se procura aproximar os alunos do mundo real, colocando-os nesse mundo, o que lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade (Schon, 1987, citado por Alarcão, 1996, p. 24).

Segundo Ribeiro (2015, p. 6), estando a Prática Pedagógica inserida no quadro organizacional das disciplinas que integram a estrutura curricular da formação, esta constitui o espaço privilegiado para a aprendizagem profissional porque:

É a componente que tem como objetivo a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, ou seja, visa o desenvolvimento da capacidade de mobilização dos saberes disciplinares e pedagógicos necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.

A formação em prática pedagógica dos futuros professores é concebida como um processo que exige atualização permanente do projeto pessoal, pedagógico e científico, o que facilita o desenvolvimento de esquemas de pensamento e de ação dos professores, permitindo-lhes intervir, de forma adequada, quer nos grupos de alunos, quer nas instituições de educação e ensino onde vão trabalhar.

Ribeiro (2015, p. 8), considera que na organização curricular do plano de estudos para formar professores, a prática pedagógica deve ser entendida como parte integrante dessa formação, isto é, como espaço indispensável para a observação, planificação, ação e reflexão sobre as situações reais que venham a facilitar a consciencialização gradual dos diferentes papéis que o professor é chamado a desempenhar, a relação desses papéis com as suas conceções e representações da ação pedagógica, da escola e da comunidade, e ainda, o desenvolvimento das competências necessárias para desempenhos educativos eficientes e gratificantes.

2.2. Objetivos gerais da Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica é uma componente central na formação de professores (Ribeiro, 2015), promotora do desenvolvimento progressivo da capacidade de integrar e mobilizar, sistematicamente, os

conhecimentos na ação educativa, de forma contextualizada. Por isso, Ribeiro (2015, p. 9) considera que "A inserção dos formandos nos contextos educativos deve ser progressiva, devendo evoluir da responsabilidade coletiva do grupo até à responsabilidade individual, obedecendo a um conjunto de fases de complexidade crescente e com objetivos de formação específicos em cada fase".

2.2.1. Objetivos da formação

A formação deve promover o desenvolvimento integral do professor, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Nesse sentido:

A Prática Pedagógica coloca o futuro professor a agir profissionalmente num determinado contexto educativo, isto é, um ecossistema complexo, singular, único e mobilizador de uma dialética entre conhecimento e ação e entre teoria e prática. Desta forma, a prática pedagógica constitui-se como um cenário de formação privilegiado, que apela ao conjunto de saberes e competências desenvolvidas e a desenvolver ao longo do percurso educativo. (Ribeiro, 2015, p. 9)

De acordo ao mesmo autor (Ribeiro, 2015, p. 9), a Prática Pedagógica deve nortear-se pelos seguintes objetivos de formação:

- Valorizar a experiência pessoal do formando, suas convicções, valores, tipos e níveis de saberes. Enquanto pessoa com uma individualidade própria, é portadora de uma cultura que é importante consciencializar, alargar e preservar;
- Centrar-se na observação e análise de situações reais do exercício profissional;
- Proporcionar instrumentos de conceção e desenvolvimento de ações numa perspetiva de investigação-ação (observação, reflexão, planificação, ação).
- Orientar-se para o desenvolvimento de competências técnicas, científicas, éticas, pessoais e sociais, potenciadoras da construção do saber, saber fazer, saber ser e saber transformar.
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do saber profissional do futuro professor, implicando a tomada de consciência de si, do contexto onde interage e dos contextos que direta ou indiretamente influenciam a prática;
- Promover a convergência de diferentes saberes e a cooperação de diferentes atores, direcionada para finalidades conscientes, contextualizadas e negociadas;

- Privilegiar o trabalho em equipa, potenciador da observação, reflexão, diálogo e troca de perspetivas;
- Privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico, como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento sobre as vivências dos problemas contextualizados;
- Privilegiar estratégias que fomentem, nos formandos, processos de autoanálise, que promovam a Auto consciencialização progressiva dos seus próprios níveis de desenvolvimento e a capacidade de reformular modos de pensamento e de ação;
- Promover estratégias que fomentem a formação ao longo da vida profissional.

Corroborando as perspetivas do autor, a prática pedagógica deve apetrechar o futuro professor com habilidades diversificadas, desde o pessoal ao profissional, pensando na formação como um todo e respeitando sempre o contexto em que a mesma ocorre.

2.3. Modelos de formação em prática pedagógica

À semelhança do que acontece noutros domínios de formação profissional, a formação de professores pode ser realizada de diferentes formas, consoante o modelo formativo que a norteia. Nesse sentido, vários autores (Pérez Gómez, 2000; Alonso & Almeida, 2003; Ribeiro, 2015) reconhecem a existência de três principais modelos de formação que norteiam a prática pedagógica, aqui entendida como um nutriente essencial da formação.

2.3.1. Modelo de racionalidade técnica

Na matriz da racionalidade técnica, a principal metodologia de formação em prática pedagógica assenta na transmissão de conhecimentos por uns – formadores – e consequente assimilação e acumulação de conhecimentos por outros – formandos. As principais preocupações centram-se nos processos de transmissão que, construindo uma cultura própria, de natureza técnica e instrumental, são hoje entendidos como uma forma de adestramento de capacidades e de acumulação de conhecimentos, nos quais o treino e o reforço se apresentam como estratégias dominantes.

Nestas circunstâncias, os formandos tornam-se objetos da formação e não os sujeitos dessa formação, sendo as dimensões da sua pessoalidade omissas a favor de um perfil de professor previamente determinado (Ribeiro, 2015).

A propósito destes modelos de formação, Alonso e Almeida (2003, p. 651) apresentam uma divisão que se distancia destes pressupostos, afirmando que a Prática Pedagógica

(...) não se identifica com a mera ação observável, senão que implica, também, uma estrutura cognitiva conformada pelas ideias, crenças, e representações e ainda pelos valores que lhe dão uma justificação social e moral, desenvolvendo-se num contexto ecológico e cultural, que facilita ou restringe as possibilidades de ação e transformação.

A esse propósito, Morgado, (2005, p.34), refere que esse modelo "repousa no perfil do profissional como um técnico, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos. A prática profissional consiste na (re) solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido". Trata-se de uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa, prevalecendo o currículo que é prescrito a nível oficial.

No âmbito da racionalidade técnica o professor não desenvolve capacidades práticas para abordar situações imprevisíveis e/ou divergentes, a sua ação resume-se à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas.

De acordo com Pérez Gómez (2000), os modelos de formação inicial, onde se insere a Prática Pedagógica, quando são alicerçados nos pressupostos do paradigma tecnicista e transmissivo, estabelecem e reforçam uma dicotomia entre teoria e prática, em que a principal função formativa visa a reprodução acrítica de valores, conceitos e rotinas que se transmitem de geração em geração, como resultado de processos de socialização profissional não participada e, sobretudo, não refletida criticamente.

Este modelo fundamenta-se numa visão tecnicista preocupada apenas com o ensino de destrezas técnicas e de competências de ensino eficazes, esta perspetiva leva a que a formação inicial de professores seja entendida como um processo de adaptação aos padrões existentes, desenvolvendo um tipo de profissional reprodutor de vícios, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados, sem competências para investigar as práticas (Pérez Gómez, 1992).

2.3.2. Modelo de racionalidade reflexiva

Os movimentos de reflexão em várias áreas do saber, nomeadamente ligados à sociologia, antropologia, filosofia e psicologia, começam a pôr em questão as conceções defendidas pela

racionalidade técnica (Santos, 1993). Porque as situações educativas e os contextos em que se desenvolve a Prática Pedagógica são sempre complexas, torna-se necessário um novo olhar, sustentado numa racionalidade que, na articulação com os saberes teóricos, *valoriza o conhecimento pessoal* prático e experiencial para explicar a realidade das práticas educativas, permitindo aceder a um conhecimento mais claro e mais profundo, porque mais sustentado numa epistemologia da prática (Santos, 1993).É nesta linha de pensamento que Ribeiro (2015, p. 28) conclui que "Para esta construção dos saberes na Prática Pedagógica são mais valorizados os processos do que os produtos, bem como a sistemática articulação entre a teoria e a prática, como forma de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem-formação".

A este respeito, Nóvoa (1992) refere que cada percurso de aprendizagem/formação é feito da mobilização de vivências e experiências pessoais, e que a formação de professores não pode ser feita senão ligada à produção de sentidos sobre essas vivências e experiências profissionais numa orientação de aprendizagem ativa.

Por seu turno, Siraj-Blatchford (1995, citado por Ribeiro, 2015) desenvolve uma perspetiva em que destaca alguns princípios que devem nortear a educação e a formação, possibilitando ao formando oportunidades de uma aprendizagem critica e democrática, uma aprendizagem ativa, como fornecer aos formandos atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo; as atividades de formação devem ser planeadas tendo em conta os grupos específicos de formandos (em função da cultura, capacidades, etc.); encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperada; estimular a resolução de problemas baseada na observação direta do meio ambiente local; trabalhar cooperativamente com os autores da educação (professores, pais e comunidade); estimular a criação, dentro da sala de aula, de um ambiente organizado, atrativo e estimulante à aprendizagem.

Na opinião de Vieira (2006, p.16), "numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objetivo político: a autonomia do educador e dos educandos, uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direção defensável para essa reflexão, ou seja, a reflexividade do professor e autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos".

Os aspetos referidos são referenciados por Schon (1992), que acentua com a afirmação de um novo paradigma a importância da prática orientada sob o enfoque da reflexão e construção do conhecimento, na qual deve haver uma interação entre ciência, técnica e arte. Outras vozes (Mesquita & Roldão, 2017, p.31-32) também referenciam o paradigma orientado para a indagação, em que "o

desenvolvimento da investigação e a reflexão sobre a prática" são momentos cruciais. O aluno deve contruir uma consciência critica das suas ações, e o reflexo destas no decorrer da sua formação.

Assim se compreende, como reitera Nóvoa (1992, p. 25), que a formação "não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Sobre essa construção, Nóvoa (2005, p.28), prefere denominá-la de "processo identitário", sendo único, complexo, onde cada individuo se apropria da sua história pessoal e profissional.

Em suma, na perspetiva da racionalidade reflexiva, o papel que desenvolve o estudante na construção do seu próprio saber e das suas próprias teorias, deve estar em interação com os respetivos contextos onde se realiza a prática.

2.4. O enfoque construtivista da prática

A visão construtivista está integrada nas conceções reflexivas, que colocam o *sujeito aprendente no centro da ação* e se assumem como uma metodologia facilitadora da construção de conhecimento – "*construção pessoal*" dos saberes profissionais num processo contínuo, que através das suas vivências vai, progressivamente, modificando saberes anteriores, restruturando-os no sentido de mobilizar, progressivamente, competências na ação docente (Ribeiro, 2015, p. 31).

O enfoque construtivista coloca, também, em evidência a importância dos contextos onde decorre a prática pedagógica que, numa visão fenomenológica, confere um carácter de globalidade à própria situação de aprendizagem, ideia defendida por Broenfenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992, p. 42), quando refere que:

(...) o desenvolvimento é visto como um processo pelo qual o sujeito adquire uma conceção alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se tornada motivado e apto a desenvolver atividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades deste mesmo ambiente ecológico.

Corroboramos a opinião de Sanmamed (1995, p. 43) quando define a construção do conhecimento profissional "como um ciclo de pensamento que se inicia e finaliza com a compreensão", através de seis etapas: *compreensão*, *transformação*, *instrução*, *avaliação*, *avaliação* e *novas compreensões*, levando á consolidação de conhecimento e aprendizagens sobre a ação docente.

Sobre as necessidades de mudança de atuação dos docentes, vemos estas como preponderantes para o sucesso de qualquer proposta educacional. Os docentes devem refletir sobre a sua profissão, o seu papel perante a sociedade, as suas práticas, e procurar uma nova forma de intervir para uma educação de qualidade. Sem deixar de reconhecer que nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança nas organizações escolares e do seu funcionamento, Nóvoa (1997, p. 29) defende "que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, bem como da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula".

Sobre essa visão de mudança educacional, Perrenoud (2002, p.12), "para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício de professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores...". a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação.

2.5. Natureza da Prática Pedagógica na unidade curricular do ISCED/ Benguela

A unidade curricular de Prática Pedagógica é uma parte intrínseca do processo de formação de professores licenciados numa instituição pedagógica superior. Esta prática permitirá, a par dos conhecimentos pedagógicos e científicos, a aquisição e o desenvolvimento de aptidões e habilidades didático-metodológicas necessárias para o exercício da profissão docente.

Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível superior, para exercerem docência no II Ciclo do Ensino Secundário de formação de professores e, eventualmente, no ensino primário e no I Ciclo do Ensino Secundário.

De acordo com o Regulamento da Prática Pedagógica (2021) do ISCED Benguela (Anexo 8), designado abreviadamente por RPP (2021), recentemente reestruturado e melhorado de acordo às exigências atuais, a Prática Pedagógica é uma unidade curricular que engloba a aplicação dos conteúdos de todas as unidades curriculares do plano de estudos, assim como a implementação prática dos procedimentos pedagógicos de atuação do futuro profissional em educação.

As unidades curriculares de Prática Pedagógica I e II, constantes da grelha curricular das opções formativas do curso de Licenciatura em Ciências da Educação ministradas no ISCED de Benguela, são obrigatórias para os/as estudantes.

As unidades curriculares de Prática Pedagógica I e II são realizadas nas escolas dos ensinos primário e secundário de 1º e 2º ciclos de escolas públicas ou privadas, designadas por Escolas de Aplicação.

Como componente curricular, a Prática Pedagógica integra as seguintes dimensões: académica, laboral, investigativa e extensionista.

Com base no Regulamento referido (RPP, 2021, p. 6), nomeadamente no preceituado do artigo 3º, a Prática Pedagógica preconiza como objetivos:

- Desenvolver competências nos domínios da planificação, execução e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem alinhadas com as exigências da Lei de Bases do sistema de Educação e Ensino;
- Discutir situações do ambiente escolar e de instituições educativas;
- Desenvolver uma atitude investigativa sobre as experiências de ensino-aprendizagem que ocorrem no contexto da escola e comunidade;
- Estabelecer uma relação educativa baseada numa adequada comunicação que estimule a aprendizagem e o seu desenvolvimento;
- Desenvolver a capacidade de reflexão crítica e de compromisso com a concretização dos valores éticos, morais e patrióticos;
- Assegurar a realização das aulas simuladas no estágio de coparticipação, proporcionando a troca de experiências entre docentes e estagiários;
- Promover a criatividade para a aplicação de novas estratégias de ensino-aprendizagem;
- Adquirir responsabilidade no cumprimento das atividades de ensino-aprendizagem;
- Ampliar os seus conhecimentos através da observação de aulas nas escolas de aplicação, desenvolvendo o senso de planificação do processo de ensino e aprendizagem;
- Assegurar a aproximação à realidade escolar, levando-os a compreensão da problemática e da complexidade existente no ambiente escolar;
- Compreender o funcionamento da instituição escolar, nos planos organizativo e de gestão.

De acordo com o artigo nº 4, do RPP (2021, p.7), a conceção pedagógica da unidade curricular de Prática Pedagógica, caracteriza-se pela sua sistematicidade, pelo seu carácter integrador, pelo seu teor interdisciplinar e pela vinculação da teoria com a prática.

As Práticas Pedagógicas constituem a *coluna vertebral* do plano de estudo das opções formativas ministradas no ISCED de Benguela, nas quais se integram as componentes académica, laboral, investigativa e extensionista. Essas práticas requerem sólidos conhecimentos didático-metodológicos, propiciados pelas unidades curriculares de Didática e das Metodologias de Ensino ou Didáticas Especiais. Por isso, as didáticas especiais devem, obrigatoriamente, ser ministradas até ao segundo ano de cada especialidade.

As Práticas Pedagógicas permitem o desenvolvimento de habilidades para a organização e execução da atividade docente, que deve centrar-se nos problemas profissionais que enfrenta o estudante no contexto laboral e social.

As Práticas Pedagógicas, no ISCED de Benguela, subdividem-se em Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II.

A *Prática Pedagógica I* é ministrada no terceiro ano e abarca dois semestres letivos. consiste na observação e diagnóstico de escolas de aplicação, bem como na lecionação de aulas simuladas que permitirão o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências pedagógicas. De uma forma geral, procura vincular o estudante à realidade educativa onde este assume o papel de observador e toma contacto com os aspetos fundamentais que regem a instituição escolar, para posterior análise com o professor desta unidade curricular. Por outro lado, permite também exercitar e aperfeiçoar as suas habilidades didático-metodológicas a partir da planificação e materialização de aulas simuladas.

A *Prática Pedagógica II* é ministrada no quarto ano e abarca também dois semestres letivos. Consiste na intervenção pedagógica na área de especialização do estudante, numa escola de aplicação assumindo não só a planificação e lecionação de aulas, mas também participando nas demais atividades da escola na qual está inserido. No decorrer da unidade curricular coloca o estudante no papel de professor, na sua especialidade, na escola de aplicação, intervindo didática e metodologicamente na instituição escolar sob orientação do/a professor/a de Prática Pedagógica.

Para os estudantes terem acesso às unidades curriculares de Prática Pedagógica I e II, devem ter tido aprovação na Unidade Curricular de Didática Específica, da opção formativa em que está inscrito para a inscrição na Prática Pedagógica I; e ter aprovado na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, para o acesso à Unidade Curricular de Prática Pedagógica II. (RPP, 2021, Art.º 5º, p. 8).

Importa desde já referir que os *planos curriculares* referentes à Prática Pedagógica II, no 4º ano dos cursos de Psicologia e Pedagogia, diferem a nível curricular. A diferença reside na operacionalização do número de aulas, na qual os estudantes de Psicologia no decorrer de todo ano letivo lecionam as suas aulas nas escolas de aplicação, e os estudantes de Pedagogia apenas o realizam num semestre, sendo o outro dedicado á Prática Inspetiva.

2.5.1. Organização da Prática Pedagógica no ISCED Benguela

De acordo com o artigo 9º, do RPP (2021), as atividades referentes às Práticas Pedagógicas devem ser organizadas no início do ano curricular pelos/as docentes de Prática Pedagógica sob coordenação dos Regentes de Prática Pedagógica nos Departamento de Ensino e Investigação (DEI) respetivos, com conhecimento do Chefe do Departamento, que deverá remeter os mesmos ao Departamento de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela, de acordo com os seguintes trâmites:

1. O/A regente de Prática Pedagógica de cada DEI deverá manter dois encontros semestrais (no início e no fim de cada semestre) com os/as docentes de Prática Pedagógica para coordenação e esclarecimentos sobre a Prática Pedagógica.

2. O Departamento da Prática Pedagógica do ISCED de Benguela deverá remeter a cada DEI antes do início do Ano académico a lista das Instituições Escolares disponíveis para a realização da Prática Pedagógica.

3. Cada docente deverá entregar ao Regente de Prática Pedagógica no início do Ano académico:

- O Plano de Atividades;

- O Mapa de Distribuição dos/as estudantes com as respetivas escolas de aplicação (em Anexo os modelos dos referidos documentos).

4. O início da execução das atividades pelos docentes das Práticas Pedagógicas só será legitimado após aprovação do plano de atividades pelo Departamento de Prática Pedagógica e homologadas pelo/a Vice-Decano/a para os Assuntos Académicos do ISCED de Benguela.

5. No fim de cada semestre os docentes de Prática Pedagógica deverão remeter ao Regente da unidade curricular a Mini-pauta com os resultados obtidos pelos estudantes, bem como um relatório sobre as atividades realizadas.

(RPP, 2021, Art.º 10º, p. 9)

A organização acima referenciada destina-se tanto à Prática Pedagógica I como à Prática Pedagógica II, uma vez que se trata dos elementos ter em conta para a operacionalização inicial, embora os requisitos para as mesmas sejam diferenciados, devido á natureza e á especificidade de cada uma.

2.5.2. Organização da Prática Pedagógica I

Para compreendermos melhor a sequência lógica das atividades que se realizam nas distintas unidades curriculares, é necessário não dissociar a Prática Pedagógica I da Prática Pedagógica II, uma vez que estão interrelacionadas. Assim, grande parte do êxito obtido na Prática Pedagógica II, nas escolas de aplicação, tem a sua procedência no trabalho realizado nos semestres anteriores e em todas as cadeiras do plano curricular. Importa referir que na Prática Pedagógica I, além de algumas atividades desenvolvidas fora do ISCED, as aulas são realizadas em contexto de simulação na instituição.

Assim, a Prática Pedagógica I permite ao estudante, de forma progressiva, vincular a Acão e a reflexão com o propósito de que o/a futuro/a professor/a se incorpore ativamente na área educativa e utilize os conteúdos aprendidos nas unidades curriculares anteriores. No decorrer do ano, as atividades são desenvolvidas com uma carga horária de 12 tempos letivos por semana.

A primeira semana de cada semestre está reservada para a organização geral, a elaboração do Plano de Atividades e a distribuição dos estudantes. A semana no final do semestre destina-se à análise e discussão dos relatórios dos estudantes e à elaboração do relatório de atividades do/a docente de Prática Pedagógica.

Na Prática Pedagógica I, as atividades são diversificadas. Além das 4 aulas simuladas por estudante, está também programada a exibição de vídeos e filmes sobre aspetos de fóruns didático–metodológicos; a realização de conferências com temas vocacionados para a prática educativa; visitas às escolas públicas para observação de atividades docentes em ambiente escolar com o devido acompanhamento dos docentes orientadores de Prática Pedagógica do ISCED.

As aulas simuladas, a ser lecionadas pelos estudantes, obedecem aos três tipos básicos de aula: nova, de revisão e de avaliação. Após as aulas lecionadas pelos estudantes praticantes é efetuada uma análise critica e uma avaliação quer por parte dos estudantes observadores, quer dos professores orientadores de PP.

Todas as atividades a serem desenvolvidas nos dois semestres estão apetrechadas de instrumentos específicos, de acordo com a sua natureza e especificidade (ver em anexo).

Os docentes de Prática Pedagógica utilizam uma ficha padronizada para avaliarem o desempenho do estudante no decorrer de todo o percurso.

Assim sendo, no culminar das atividades práticas é realizado um relatório final pelos estudantes, onde devem, minuciosamente, fazer referência a tudo o que vivenciaram no decurso das atividades letivas.

Na mesma perspetiva, os docentes de Prática Pedagógica I devem apresentar um relatório final com o balanço das atividades desenvolvidas e eventuais ocorrências ao longo do ano académico, bem como de uma Mini-Pauta com os resultados.

2.5.3. Organização da Prática Pedagógica II

A Prática Pedagógica II é realizada em escolas de aplicação do Ensino Geral do II Ciclo, tanto públicas como privadas. Importa referir que a calendarização das escolas do ensino geral e das universidades é diferenciado, o que acaba muitas vezes por afetar o bom andamento das atividades. Por isso, a planificação de todas as atividades deve ser minuciosamente organizada para que se cumpram os requisitos para uma prática eficiente.

A Prática Pedagógica II é a que vincula, de forma profissional, o/a futuro professor/a ao processo de ensino- aprendizagem numa instituição de ensino, em que o estudante intervém e assume o papel de docente de uma determinada especialidade e colabora nas distintas atividades da escola.

A Prática Pedagógica II deve ser desenvolvida durante 14 semanas letivas, com 12 tempos letivos semanais, no âmbito das 16 semanas letivas estabelecidas pelo calendário académico. Como referimos atrás, uma semana está reservada para a organização inicial, no início de cada semestre, na qual se integra a elaboração do Plano de Atividades e a distribuição dos estudantes. A outra semana, no final do semestre, destina-se à correção dos relatórios dos estudantes e à elaboração do relatório de atividades do/a docente de Prática Pedagógica.

Nesse período, devem ser desenvolvidas várias atividades durante a permanência na Escola de Aplicação atribuída para o efeito. Os estudantes devem ministrar 6 aulas diferenciadas, participar na elaboração e correção de provas de avaliação e proceder aos respetivos lançamentos das classificações nas pautas. Além disso, faz parte do leque de atividades planificadas, os estudantes

participarem em todas as atividades em contexto escolar, em reuniões pedagógicas e em reuniões com os pais e ou encarregados de educação.

Os pressupostos a seguir pelos docentes orientadores de PPII não diferem da PPI, em que deverão avaliar o desempenho dos seus orientandos no decorrer do ano letivo, elaborar um relatório no fim de cada semestre e um relatório final com o intuito de declararem as ocorrências registadas, e as respetivas mini – pautas.

No fim do ano letivo, os estudantes devem elaborar um relatório onde constam todas as atividades realizadas, as aulas assistidas como observadores e avaliadores dos colegas, bem como outros aspetos que fazem referência a todo o processo vivenciado nas Escolas de Aplicação. Todas estas atividades são tramitadas com diversos instrumentos diferenciados para docentes orientadores, professores guias e estudantes praticantes. (em anexo).

As atividades a desenvolver pelos estudantes, referidas no ponto anterior, devem ser sempre acompanhadas quer pelo/a Professor/a de Prática Pedagógica, quer pelo/a Professor/a Guia da Escola de Aplicação.

Ao contrário da Prática Pedagógica I, esta realiza-se em contexto real das "escolas de aplicação", na qual o estudante praticante vai ter contacto com a realidade educativa, com situações que ocorrem no contexto educativo no quotidiano, onde as habilidades que foram adquirindo no decorrer dos 4 anos nas diversas unidades curriculares devem ser evidenciadas de forma coerente. Não há simulações e muito menos combinações antecipadas com o grupo de colegas para agirem desta ou daquela forma nas diversas funções didáticas. Nas Escolas de Aplicação o comportamento dos alunos é espontâneo e, devido a caracterização da fase do desenvolvimento humano em que se encontram – "adolescência" –, muitas vezes os estudantes têm de lidar com determinadas adversidades, com que têm de se familiarizar e adaptar ao contexto educativo.

A formação prática parte da hipótese de que a situação real é um bom território para utilizar os saberes teóricos adquiridos: "a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões" (Pérez-Goméz, 1988, citado por Gimeno, 1993, p. 143).

Sendo a formação inicial a etapa formativa imediatamente anterior ao exercício da profissão docente, a formação profissional em contexto da prática pedagógica é um procedimento adequado e um tempo importante para a socialização dos sujeitos, onde as estratégias formativas da prática da

supervisão desempenham um papel relevante na aprendizagem do saber profissional (Ribeiro, 2014, citado por Flores, pp.88-89).

Neste sentido, a prática de ensino supervisionado é considerada como um eixo central na formação de professores, espaço de construção de conhecimento prático, pela interação sistemática entre a prática e a teoria que a sustenta, e entre os atores de formação.

2.5.4. Supervisão da Prática Pedagógica no ISCED

A Prática Pedagógica I e II, designa como responsáveis pelo acompanhamento, orientação e avaliação das atividades diversos intervenientes: (i) pelo ISCED de Benguela, o Chefe de Departamento de Prática Pedagógica, os Regentes de Prática Pedagógica dos DEI´s e os/as docentes de Prática Pedagógica; (ii) pela Instituição de Aplicação, o/a Diretor/a e o/a professor/a Guia.

A supervisão é um processo centrado na orientação do desenvolvimento humano e profissional de alguém em formação. Por isso, na verdade, na perspetiva de Alarcão e Tavares (1987, p. 65), "a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais".

A perspetiva desenvolvimentista leva a encarar o estagiário como profissional e como pessoa, que passa por diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo, níveis de reflexividade, aos quais os supervisores devem prestar atenção, (Glickman, et.al,1998, citado por Ribeiro. 2015, p. 60).

Cabe aos supervisores da escola de formação e da escola em que os estudantes, futuros professores, vão realizar as suas atividades, proporcionar-lhes formas de acesso à informação, através de estratégias que favoreçam aprendizagens para ser professor.

De acordo com Alarcão (2003, citado por Ribeiro 2015, p. 61), a supervisão pedagógica deve operacionalizar determinadas características:

- A supervisão é uma tarefa de ação relacional, envolvendo uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção da vida da escola;
- Situando-se ao nível imediato da ação dos professores, a atividade de supervisão tem um valor fulcral na formação de alunos e na educação;

- A supervisão é uma tarefa de natureza psicossocial, de construção Intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos formativos em que os autores interagem;

- A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir;

- O contexto formativo da supervisão deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o contributo destes para as competências profissionais, de natureza integrada;

- O supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos Intra e interpessoais com vista á formação;

A gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e saberes profissionais específicos.

Os supervisores, em especial os Professores Orientadores do ISCED, devem ter um papel facilitador no decorrer da formação dos seus estudantes, manter uma relação construtiva e espirito de ajuda, com a finalidade de promover uma reflexão consciente, para que o futuro professor possa construir o seu estilo de ensino, nesta linha, Monteiro, (2017), refere que a supervisão na orientação da ação pedagógica, tem imensas finalidade no apoio ao desenvolvimento profissional; desenvolvimento da racionalidade reflexiva, promotor da autonomia, garantindo que o processo de profissionalização e de profissionalidade de forma adequada aos grandes desafios da educação.

2.5.5. Funções do/a Chefe de Departamento de Prática Pedagógica

Em todo o processo organizativo e formativo, as atividades de Prática Pedagógica dependem em grande medida da dinâmica do Chefe de Departamento que, de entre as várias funções que, de acordo com o Art.º 13º, do Regulamento da Prática Pedagógica (RPP, 2021, p. 14), lhe estão atribuídas deve:

a) Apresentar ao Vice-Decano para a área Académica uma proposta de trabalho Intra e extra ISCED para a realização das atividades de Prática Pedagógica;

b) Estabelecer contacto com as escolas de aplicação para a realização das atividades de Prática Pedagógica;

c) Fornecer as listas das escolas de aplicação disponíveis;

d) Disponibilizar as credenciais para a realização da Prática Pedagógica nas escolas de aplicação;

e) Acompanhar as atividades da Prática Pedagógica no ISCED e nas Instituições de Aplicação;

f) Apresentar relatórios semestrais (ou quando seja solicitado) e anuais sobre as atividades realizadas na Prática Pedagógica.

g) Promover reuniões regulares com os regentes de Prática Pedagógica (PP), a fim de acompanhar, analisar, refletir e corrigir todos os trabalhos desenvolvidos em Prática Pedagógica.

Para a Prática Pedagógica II é de extrema importância que as atividades sejam organizadas de forma rápida e eficaz, uma vez que no processo se encontram várias disparidades, com a calendarização escolar, que nas escolas do ensino geral não coincidem com a do ensino superior, na qual se a operacionalização das demandas burocráticas por parte do chefe de departamento não forem atempadas, prejudica de forma significativa a planificação metodológica anual do docentes orientadores de Prática Pedagógica.

Muitas vezes, esses atrasos acabam por se repercutir negativamente no número de aulas estipuladas para serem realizadas pelo estudante. É que, quanto menos praticarem, menos habilidades conseguem adquirir e, consequentemente, menos competências desenvolvem ao longo da sua profissionalização.

Nas Escolas de Aplicação existem condicionamentos de natureza diversa. Muitas vezes interrompe-se a atividade dos estudantes pelas pausas pedagógicas, pela necessidade do professor da unidade curricular (professor Guia) ter acesso a alguns tempos letivos para esclarecer algumas aulas realizadas pelos praticantes que não foram devidamente materializadas. Além disso, quando se avizinham as provas também são retirados tempos aos estudantes. Ora, todos estes aspetos se não forem devidamente acautelados acabam por prejudicar os estudantes praticantes e os docentes orientadores, que não conseguem cumprir as atividades agendadas.

Existe carência de protocolos bem explícitos entre as Instituições do Ensino Superior e as Escolas de Aplicação. Muitas vezes, os docentes orientadores e os seus formandos veem-se confrontados com situações adversas, como exclusão por parte dos professores guias das atividades inerentes ao processo escolar, como aulas de revisão, planificações semanais, entre outras, com que os estudantes deveriam ter contacto para criarem competências suficientes.

2.5.6. Funções do/a Regente de Prática Pedagógica

O Regente de Prática Pedagógica é um docente do ISCED de Benguela, afeto a um DEI que supervisiona as atividades docentes referentes à Prática Pedagógica no seu respetivo Departamento. De acordo com o estipulado no Artigo 14º, do RPP (2021, p. 14), são funções do/a Regente de Prática Pedagógica:

a) Promover a formação contínua dos professores de Prática Pedagógica, tanto metodologicamente como para a elaboração e execução das atividades do plano de atividades a realizar;

b) Realizar reuniões regulares com cada grupo de Prática Pedagógica a fim de acompanhar, analisar, refletir e corrigir todos os trabalhos desenvolvidos na Prática Pedagógica;

c) Avaliar o desempenho dos docentes de Prática Pedagógica;

d) Participar na seleção dos docentes de Prática Pedagógica cumprindo os critérios de seleção previstos neste regulamento;

e) Informar o coletivo de docentes de Prática Pedagógica sobre todos os aspetos relacionados com o desenvolvimento da Prática Pedagógica;

f) Apresentar ao Chefe de Departamento de Prática Pedagógica uma proposta de trabalho curricular e extracurricular do ISCED, para acompanhamento das atividades;

g) Acompanhar as atividades da Prática Pedagógica nas escolas de Aplicação;

h) Apresentar relatórios semestrais (ou quando seja solicitado) e anuais sobre as atividades realizadas nas Práticas Pedagógicas.

O Regente de Prática Pedagógica deve ter um papel ativo no percurso das atividades realizadas pelos docentes do ISCED. Acompanhar as atividades planificadas, interagir nas escolas de aplicação com os diversos agentes educativos, auxiliar e monitorizar os docentes, com a finalidade de auscultar as dificuldades que os mesmos encontram no decorrer do seu trabalho, são também responsabilidades que lhe estão atribuídas.

Os aspetos referidos deviam ser tidos em conta na seleção dos docentes para trabalharem nesta área curricular, o que contribuiria para melhorar a qualidade de todo o processo formativo. Mas, a seleção não é efetuada pelo regente, nem se consegue a cobertura dos professores para todas as áreas curriculares. Esse processo é desde o início decidido pelo departamento dos assuntos académicos, sem ter em conta a opinião da/o regente. Seria um avanço substancial na instituição se houvesse mais partilha de aspetos que, embora pareçam simples, são de enorme complexidade,

devendo por isso ser analisados e discutidos com os intervenientes vocacionados para o efeito, o que permitiria uma maior intervenção dos regentes nas decisões referentes à operacionalização dos aspetos ligados à Prática Pedagógica.

Esta opinião baseia-se em evidências decorrentes de muitos anos de serviço, o que nos permite sinalizar determinados aspetos que deviam ser (re)pensados e melhor articulados com a participação ativa dos efetivos que se dedicam e conhecem a realidade da prática no seu leque mais abrangente e variado de dificuldades e do próprio contexto em que essa prática decorre, sem esquecer os fatores escolares, estruturais e sócio económicos que interferem e condicionam esse processo.

Em suma, o docente de Prática Pedagógica deve criar um elo indissociável com o/a regente de prática com a finalidade de informar o desenvolvimento das atividades.

2.5.7. Funções do/a Docente de Prática Pedagógica

O/A Professor/a de Prática Pedagógica é um/a docente do ISCED de Benguela, com formação contínua e atualizada em Didáticas (Metodologias), com mais de 4 anos de experiência na instituição e uma conduta ética reconhecida, devendo, por isso, ser indicado/a pelo chefe do seu DEI para acompanhar e supervisionar as atividades durante o processo de Prática Pedagógica.

Os/as docentes devem planificar, desenvolver e avaliar o processo de ensino- aprendizagem a nível teórico-prático e elaborar o plano de atividades a desenvolver pelos estudantes, tendo em conta o modelo estabelecido e os horários disponíveis nas Escolas de Aplicação.

Além disso, os docentes devem: (i) fornecer ao Regente de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela o plano de atividades a ser desenvolvido ao longo da Prática Pedagógica para sua legitimação; (ii) distribuir os seus estudantes pelas instituições de aplicação; e (iii) informar previamente os/as estudantes sobre as atividades a desenvolver ao longo do processo de Prática Pedagógica, tendo em conta os elementos incluído os no Regulamento de Prática do ISCED de Benguela, no qual vêm bem descritos os instrumentos que devem ser orientados e clarificados pelos docentes.

O docente deve estar presente em cada uma das atividades programadas, elaborar o processo individual de cada estudante, onde se acompanham, avaliam e registam o desempenho do estudante em cada atividade realizada, inclusive o controlo de presenças dos estudantes observadores deve ser registado. O docente deve assinar os instrumentos de Prática Pedagógica utilizados pelos/as estudantes observadores e avaliadores.

Além dos aspetos referidos, é necessário manter um contacto contínuo com o/a Professor/a Guia, para avaliação do desempenho do/a estudante durante a sua permanência na instituição. Deve também elaborar a Mini-pauta com as avaliações dos/as estudantes, cumprindo os prazos estabelecidos, apresentar todo o expediente regulamentado como relatórios semestrais e anuais, com todos os documentos necessários em anexo, tais como mapas de faltas.

Os supervisores devem ter formação especializada nas áreas do ensino e das disciplinas especificas, com competências adequadas às complexas tarefas a desempenhar neste processo, desde o enfoque analítico ao interpessoal. O enfoque analítico, de acordo a (Mesquita, 2015), caracteriza-se pelo acompanhamento da Prática Pedagógica, promovendo no futuro professor uma cultura da prática reflexiva, não se restringe ao saber-fazer, mas também no saber agir. No enfoque interpessoal de acordo a (Alarcão, 2014; Vieira &Moreira, 2011), é onde se estabelecem interações colaborativas de construção de saberes profissionais e experiências de aprendizagem, estabelecendo relações de reciprocidade entre supervisor e supervisionado.

O Regente de Prática Pedagógica deve ser informado regularmente das ocorrências registadas pelos docentes e das dificuldades e/ou irregularidades que surjam no decorrer de todo o percurso, para que se possa de forma coerente solucionar e limar arestas, tudo em prol de único objetivo: a "formação integral e condigna" dos futuros professores licenciados pelo ISCED de Benguela.

2.5.8. Funções do/a Professor Guia da Instituição de Aplicação

A instituição de aplicação deverá indicar o/a professor/a responsável por inserir e acompanhar o/a estudante nas atividades da escola, previstas no Plano de atividades estabelecido pelo/a Docente de Prática Pedagógica, facilitando, assim, a sua integração no ambiente escolar.

O professor Guia é um ator de importância relevante em todo o processo em que decorrem as diversas atividades que, em grande medida, estão sob sua tutela. Esse laço deverá ser bem consolidado e as atividades partilhadas e devidamente sincronizadas.

Ter conhecimento do plano de atividades a desenvolver pelo/a estudante; acompanhar e supervisionar a operacionalização do mesmo, informar e sensibilizar os estudantes formandos sobre as normas regentes na escola, acompanhar todas as aulas e atividades escolares com a finalidade de participar ativamente na avaliação do desempenho dos praticantes e assinar os instrumentos de avaliação são, também, funções inerentes ao professor Guia.

Os professores das Escolas de Aplicação denominados Professores Guias, assumem um papel de extrema importância no decorrer de todo o processo de estágio. São elementos essenciais desde o acolhimento, á organização e planificação de todas as atividades que os estudantes do ISCED realizam ao longo do ano letivo. Os professores das disciplinas afins para a especialidade de psicologia e pedagogia, inicialmente são selecionados pelo coordenador da escola de aplicação, disponibilizando o número de professores de acordo com as necessidades para acompanharem as aulas e facilitarem toda a dinâmica e inserção dos estudantes nas diversas atividades do processo de ensino-aprendizagem.

Para Reis (2011), as funções essenciais do professor cooperante são três: acompanhar, ajudar e orientar o trabalho dos estagiários clarificando as regras das planificações, os objetivos da aula e as estratégias para a sua concretização. Por isso, deve reconstruir em conjunto com o estagiário os acontecimentos da aula, solicitar-lhe uma reflexão sobre o que considera ter corrido bem na aula, o que gostaria de melhorar e como, e referir eventuais situações atípicas.

Corroborando as ideias de Ribeiro, (2015), a supervisão como processo formativo em prática pedagógica promove o desenvolvimento dos saberes profissionais dos seus atores e, com isso, melhora a qualidade da educação que se pratica numa interação dialógica entre a ação e a reflexão, condição necessária à formação de um professor investigador.

O supervisor é um professor experiente, quer o da escola de formação quer o da escola de aplicação, sendo fundamental que trabalhe em colaboração no processo formativo do futuro professor, em complementaridade de papeis.

O supervisor da escola de prática apoia e ajuda o futuro professor, de modo sistemático nas suas ações, quer práticas quer reflexivas.

2.5.9. Funções do/a Diretor/a da Instituição de Aplicação

O/A Diretor/a é o gestor/a máximo/a de uma instituição de ensino com o/a qual se estabeleceu previamente um acordo de colaboração. De acordo ao Artigo 17º, do RPP (2021, p. 16), o/a diretor/a tem as seguintes funções:

a) Assinar o acordo com o ISCED de Benguela nos termos negociados;

b) Receber do ISCED de Benguela as informações referentes à Prática Pedagógica e comunicá-las aos docentes encarregados de acompanhar as atividades na instituição;

c) Acompanhar o processo de Prática Pedagógica na escola e informar a direção do ISCED de Benguela sobre os casos de irregularidades.

A colaboração entre as instituições de formação de professores e as instituições de aplicação deve promover responsabilidades partilhadas.

De acordo a Cuban (1992, citado por Ribeiro,2005), existem valores culturais diferentes nas instituições que formam professores e nas escolas de prática: a cultura das escolas de formação valoriza a reflexão, a analise e a investigação cientifica; as escolas de prática valorizam utilização do conhecimento em situações práticas. Isto é, valorizam a ação e a experiência baseada no conhecimento prático, que pode ser utilizado nas situações de ensino-aprendizagem.

É nessa ordem de ideias que Alarcão (1997, p. 18) distingue a natureza da cultura própria das instituições que colaboram na formação de professores:

– A cultura da escola de formação é voltada para o questionamento e a investigação científica nas várias áreas disciplinares, visando a aquisição de uma base substantiva de conhecimento formal, essencialmente teórico, mas cientificamente relevante, disciplinarmente organizado, concebido numa perspetiva teórico-racionalista e transmitido;

– A cultura de formação das escolas de prática assume a direção da ação para o conhecimento (...) tende para aquisição de um conhecimento técnico, contextualizado, profissionalmente relevante, experiencial, que visa a socialização do professor na vida da escola.

O facto de estas duas culturas diferentes confluírem, não deve impedir que se estabeleçam *formas de colaboração*, mais ou menos estruturadas, na formação prática dos futuros professores. Este facto pode, inclusive, ser mais estimulante e enriquecedor para o intercâmbio entre as duas culturas institucionais, podendo daí advirem oportunidades únicas de transformação da educação. Por isso, é de extrema importância que o ISCED de Benguela estabeleça protocolos bem delimitados, onde sejam indicados os direitos e os deveres de cada instituição e de cada interveniente no processo de formação de professores.

A dimensão profissionalizante da formação de professores pressupõe acordos entre estes dois tipos de instituições, com base numa cultura interinstitucional, que deve beneficiar as duas partes, fundamentar o projeto de formação dos formandos, a partilha das responsabilidades na formação, a melhoria da prática docente e a partilha do poder de decisão daqueles que participam nesta aprendizagem (Ribeiro (2015).

Para a promoção da qualidade dos contextos de formação, o autor (Ribeiro, 2015) atribui também grande importância à existência de uma interação eficaz entre os atores, que considera fazerem parte do triangulo da formação profissional: docente/supervisor da escola de formação, professor cooperante e estagiário.

2.5.10. Direitos e deveres dos/as estudantes na prática pedagógica

Os/as estudantes do ISCED devem receber no início do ano académico toda a informação necessária em relação ao Regulamento de Prática Pedagógica, o plano de atividades estabelecido e de todos os instrumentos a utilizar, devendo também ter um/a docente de Prática Pedagógica indicado no início do ano académico, para orientar e acompanhar todas as atividades, como designa o Artigo 19º, do RPP (2021, p. 17).

Contudo, para além dos direitos, como define o Artigo 18º, do RPP (2021, p. 17), também devem ser cumpridos os pressupostos orientadores, que indicam que os estudantes: (i) devem estar inscritos na unidade curricular, de acordo com o disposto no Artigo. 5º do Regulamento de Prática Pedagógica e no Artigo. 21º do Regime Académico da Universidade Katyavala Bwila (UKB); (ii) devem respeitar as normas contidas no presente regulamento, bem como as normas da Instituição onde realize a sua Prática Pedagógica; (iii) demonstrar atitude e comportamento adequados ao papel pedagógico que assumem, na sua interação com os/as aluno/as, com os seus pares e os demais integrantes da escola na qual realiza a sua prática pedagógica, respeitando a diversidade étnica, as deficiências físicas, as necessidades educativas especiais, a religião e o sexo; (iv) apresentar ao Docente de Prática Pedagógica os documentos solicitados segundo o plano de atividades estabelecido devidamente carimbados; (v) cumprir o horário de entrada e saída estabelecido no plano de atividades, conforme o disposto no Artigo. 44º do Regime Académico da UKB; (vi) comunicar oportunamente ao Docente de Prática Pedagógica (DPP) e ao Professor/a Guia (PG) quaisquer irregularidades ou dificuldades que se possam produzir e que afetem ou impeçam o desenvolvimento da Prática Pedagógica; (vii) observar e avaliar o desempenho pedagógico dos seus pares; (viii) propor ações de melhoria das atividades desenvolvidas durante a Prática Pedagógica; e (ix) cumprir as atividades estabelecidas no plano, completando pelo menos 90% das horas presenciais sob pena de reprovação automática em caso de incumprimento;

Em caso de ausência, o/a estudante deverá comunicar ao Professor/a de Prática Pedagógica no dia da prática e justificar a mesma no prazo de 72 horas, anexando a documentação que comprove

o motivo da ausência, de acordo com o disposto no Artigo. 45º do Regime Académico da UKB. Logo que possível, deve recuperar as atividades práticas não realizadas, de forma a completar as horas estabelecidas na alínea i) do presente artigo, não esquecendo que a recuperação das atividades previstas na alínea anterior só será possível no decorrer do Ano Académico que frequenta. Por fim, convém lembrar que se deve manter confidencialidade em relação a toda a informação interna referente à Prática Pedagógica;

2.5.11. Sistema de avaliação da prática pedagógica e sua frequência

Os docentes de Prática Pedagógica e os Professores Guias das escolas de aplicação são responsáveis pelo processo de avaliação dos estudantes. A única especificidade que apresenta a Prática Pedagógica I em relação à Prática Pedagógica II é de que, como é realizada em contexto de sala de aula, somente os Professores de Prática Pedagógica do ISCED a efetuam.

Relativamente á *frequência da avaliação*, de acordo com o Artigo 21º, do RPP (2021, p. 18), esta é realizada por semestre. Na unidade curricular de Prática Pedagógica I, o(a) docente deverá avaliar cada uma das atividades a realizar. Devem ser realizadas obrigatoriamente 9 atividades ao longo dos 2 semestres letivos.

Na unidade curricular de Prática Pedagógica II, o/a docente deverá avaliar cada uma das atividades a realizar, devendo, obrigatoriamente, ser realizadas 11 atividades ao longo dos 2 semestres letivos.

Os resultados destas avaliações devem ser entregues no prazo de 7 dias a contar do término do Plano de Atividades, conforme o disposto no Artigo 59º do Regime Académico da UKB.

A classificação final, em cada modalidade de Prática Pedagógica, será o produto da soma de 75% do resultado das classificações das aulas ministradas e 25% dos resultados nas demais atividades.

O/a estudante estará aprovado/a na unidade curricular de Prática Pedagógica caso obtenha uma média igual ou superior a 10 valores. (Artigo 24.º). O/A estudante não terá aproveitamento na unidade curricular de Prática Pedagógica, quando não obtiver uma média igual ou superior a 10 valores, como resultado de todas as atividades realizadas.

A reprovação por frequência ocorre, também, quando o estudante perfizer um total de faltas injustificadas igual ou superior a 10% nas atividades de Prática Pedagógica, o que implica a repetição da referida unidade curricular no ano seguinte, mediante uma nova inscrição;

O estudante que se encontre em situação de reprovação, de acordo com o mencionado nos pontos 1 e 2 do Artigo 24.º, não poderá, em circunstância alguma, ser submetido a exame de recurso, exame especial ou exame extraordinário, dado o carácter prático e transversal da unidade curricular.

A avaliação deve ser continua e articulada com a metodologia seguida na formação, tendo por base os objetivos e os conteúdos da aprendizagem. Na reflexão avaliativa sobre o desempenho do grupo de formandos, deverá privilegiar-se o uso de instrumentos de avaliação processual e final, em que cada *formando* possa desenvolver as suas capacidades de auto e heteroavaliação, na interação com os colegas do grupo. Assim, devem ser valorizados tanto os processos como os resultados de aprendizagem dos formandos, sendo a avaliação expressa em termos quantitativos (Ribeiro, 2015). Mas ainda assim de acordo a (Vieira & Moreira, 2011), que na supervisão de estágios existe uma pré-disposição para se dar mais enfase à observação de aulas com uma perspetiva avaliativa, ao invés de uma orientação transformadora e emancipatória.

De acordo com Piletti (2004, p. 190), a avaliação é um processo continuo de pesquisa, que visa interpretar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor, e da escola como um todo.

A avaliação não é um fim, mas um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão a ser alcançados, identificando os alunos que necessitam de mais atenção individual e reformulando o trabalho com adoção de procedimentos que possibilitem sanar as debilidades identificadas.

O próprio aluno precisa de saber que a avaliação é apenas um meio. Nesse sentido, o professor deve informá-lo sobre os objetivos da avaliação e analisar com ele os resultados alcançados.

Sendo um processo contínuo, a avaliação não é algo que termine num determinado momento, embora possa ser estabelecido um lapso de tempo para realizá-la.

Reuniões de análise e avaliação das atividades e das aulas nas escolas de aplicação

A realização de reuniões após cada aula lecionada pelos distintos estudantes é, em nossa opinião, uma das componentes mais produtivas. É o momento em que se criam debates bastante profundos de acordo com a natureza da atividade observada. Nesse processo estão envolvidos o Professor de Prática (formador), o Professor Guia, o Estudante Praticante ou praticantes (dependendo do nº de aulas diárias) e os Estudantes Observadores.

Todos os envolvidos neste processo têm um papel determinante, no qual, com o apoio de instrumentos específicos para cada estudante, se observam e registam os aspetos metodológicos, didáticos, pessoais e socias implícitos na atividade e que servem de base ao momento reflexivo da ação e pós ação, com a finalidade de o estudante – futuro professor - se torne um prático que reflete sobre a sua prática educativa.

Neste processo avaliativo que decorre após cada aula realizada, o estudante praticante deverá proceder à autoavaliação da aula realizada. Os seus colegas, que também observam as aulas com um instrumento específico para o efeito, fazem uma abordagem aprofundada dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar. A avaliação é realizada de forma qualitativa e quantitativa, com os diversos indicadores espelhados na ficha. Após esta dinâmica, a análise é realizada pelos docentes, tanto do ISCED como da Escola de Aplicação, onde se cria um debate bastante produtivo com base nas criticas efetuadas dos diversos intervenientes, no sentido de construir conhecimentos e procedimentos adequados na realização das próximas aulas.

A respeito da avaliação, Ferreira (2007, p. 15) considera que,

(...) independentemente da perspetiva em consideração, o processo de avaliação pressupõe três etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, expresso de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz consequentemente, à tomada de decisões diferentes".

Segundo Haidt (2004), a *autoavaliação* é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. É a apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspetos precisa de melhorar.

A prática da autoavaliação cria condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem a oportunidade de analisar o seu progresso. A autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. Por essas razões, o professor deve incentivar a participação do aluno na avaliação de seu próprio processo de aprendizagem, pois a capacidade de se autoavaliar, como toda a habilidade, é suscetível de desenvolvimento pela prática constante. De acordo a Nunziati, (1990), enfatiza que a autoavaliação não é o ato de preencher o próprio boletim, mas dar provas de uma forma coerente em relação `aforma como se aprende.

A avaliação realizada pelos *estudantes observadores* à aula realizada pelo colega, a partir do diário de prática e da ficha, permite-lhes indicar os aspetos positivos e negativos, propor estratégias de melhoria, criar debates bastante construtivos a nível didático e metodológico, em suma, um conjunto de aspetos essenciais para a melhoria do desempenho nas aulas sequentes. Na visão de Moreira (2011, p.45-46), a avaliação reguladora dos processos de aprendizagem inclui também a auto-avaliação de atitudes, representações, crenças, e conhecimentos, pela contribuição de todos na co-construção de sentidos com vista à transformação intencional das experiências educativas, elevando assim as possibilidades de sucesso do processo de formação".

O Professor Guia também deverá acompanhar o desempenho do estudante, assumindo um papel determinante não só na avaliação, mas também no registo que efetua das aulas, destacando os aspetos positivos, os menos positivos, as lacunas e os conteúdos analisados, com a finalidade de os alunos não ficarem prejudicados e com dúvidas em determinada matéria.

O Professor de Prática Pedagógica do ISCED, geralmente, é o moderador de todos os intervenientes acima descritos (EP, EO, PG). Também participa ativamente no processo, fornecendo diversos subsídios nos debates e tecendo um conjunto de considerações finais sobre o que foi apreciado e dialogado, bem como sobre o que não foi avaliado. No fim desse processo atribui a avaliação final. Importa referir que essa avaliação é uma síntese da avaliação realizada por todos os atores envolvidos.

Convém lembrar que o processo descrito permite colocar em evidência todos os aspetos científicos, metodológicos e didáticos que se consideram essenciais, no sentido de que os atos de interação recíproca facilitem o debate de ideias e perspetivas, promovendo o desenvolvimento de atitudes de construção de conhecimento com o outro, pondo em prática princípios de aprendizagem socio construtivista. Para Perrenoud (1993), estes processos não se devem cingir à concretização de receitas ou de didáticas que utilizam prescrições. Deve ser um processo que tem como base as tomadas de decisões que, de certa forma, possibilite, a elaboração de saberes articulada com o pensar.

Corroboramos totalmente a ideia de Pimenta e Lima (2004), quando consideram que o estágio, com os seus fundamentos teóricos e práticos, deve ser um espaço que proporcione o debate, possibilite delinear caminhos, transpor obstáculos e construir uma forma de prosseguir na educação de maneira a auxiliar os resultados de melhores aprendizagens dos estagiários.

O docente formador deve ser um incentivador das práticas dos seus formandos. A crítica de forma construtiva leva os estudantes a refletir e a tornar a sua atividade cada vez mais motivada, mais empenhada e mais contextualizada. O feedback dessas reflexões conjuntas sobre o desenvolvimento das atividades, deve ser dado no sentido de melhorar os ciclos seguintes e de favorecer as capacidades de autonomização dos formandos.

O trabalho em equipa será frutífero se decorrer na base de uma interação constante entre formadores e formandos, envolvendo todas as facetas do ser professor, desde os pessoais, às técnicas, socio-interacionais, cognitivas e profissionais. É no decurso do estágio que os alunos desenvolvem a sua identidade profissional, devendo para tal vivenciá-la de forma harmoniosa, construindo as habilidades necessárias para a futura profissão.

É nesta ordem de ideias que Buriolla (1999, p. 10), reforça a ideia de que o "estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; ação vivenciada, reflexiva e critica, que deve ser planeada gradativamente e sistematicamente com essa finalidade".

2.5.12. Instrumentos a utilizar na Prática Pedagógica

Os instrumentos a utilizar no decorrer da prática pedagógica são diversificados, quer para os estudantes, quer para os docentes e professores guias das escolas de aplicação. Esses instrumentos são de capital importância para o processo de organização, planificação e acompanhamento das atividades ao longo do ano letivo.

Importa lembrar que, apesar dos instrumentos aferirem as mesmas componentes, variam de acordo com o utilizador, pois cada avaliador (docente/professor guia e estudante), realiza as atividades com fichas de observação, análise e avaliação diferenciadas. (ver anexo)

Como se pode verificar, a descrição abaixo mencionada enumera todos os instrumentos de apoio á Prática Pedagógica I e II:

Instrumento 1: Modelo de plano de atividade e de Planificação Mensal

Instrumento 2: Modelo de mapa distribuição de estudantes por escolas de aplicação

Instrumento 3: Modelo de mapa mensal de controlo de presenças

Instrumento 4: Modelo de Relatório estudante (com os respetivos indicadores de avaliação)

Instrumento 5: Ficha de avaliação de aulas do Professor/a de Prática Pedagógica

Instrumento 6: Ficha de observação e análise de uma aula (para estudante)

Instrumento 7: Ficha de avaliação contínua do desempenho do estudante

Instrumento 8: Ficha de observação de escolas visitadas

Instrumento 9: Modelo de Mini-pauta de Prática Pedagógica I e II

Instrumento 10: Modelo de Plano de Aula

Instrumento 11: Modelo de Relatório do Professor/a

Instrumento 12: Ficha de avaliação do Professor/a da instituição de aplicação

A Prática Pedagógica I e II está munida de inúmeros instrumentos que auxiliam, de forma efetiva, o acompanhamento rigoroso e adequado das atividades que se realizam. Como se pode verificar na descrição dos anexos, os mesmos diferem e estão padronizados quer para os Docentes do ISCED, quer para os Estudantes, quer, ainda, para os Professores Guias das Escolas de Aplicação.

Os professores e estudantes devem ter presentes o *diário de prática* para o registo minucioso das atividades, dificuldades e ganhos que vão vivenciando no decorrer do processo, que serve de mecanismo de reflexão e autoavaliação, para a melhoria da formação, de modo a potenciar o desenvolvimento da autonomia e ação pedagógica. Corroborando com Moreira (2011, p.46), "o papel dos estagiários (estudantes) e supervisores(as) direciona-se para a co-construção dos saberes pedagógicos, assente no exercício reflexivo de dialogicidade sobre as representações que constroem acerca das situações educativas formativas".

Cada instrumento deve ser utilizado para o fim proposto e no momento adequado, devendo cada interveniente no processo de estágio (Professores e Estudantes) fazer uso adequado do mesmo, no momento propicio para a sua utilização. Esta recomendação é muito importante, porque os instrumentos auxiliam em grande medida todos os intervenientes, uma vez que os indicadores se encontram bem estruturados, tendo em conta o que se pretende aferir e acompanhar no percurso de cada praticante.

Capítulo III

Perfil do Professor

Capítulo III – Perfil do Professor

Historicamente, "a identidade do professor era definida pelo domínio de um saber encapsulado nas disciplinas escolares, de que era o principal redentor" (Roldão, 1998, p. 1). O professor era o portador absoluto do saber e do poder dos conhecimentos que ministrava.

Só em finais do Século XIX é que foram criadas instituições de formação de professores. Segundo Nóvoa (1992, p.15), tal desiderato aconteceu sobretudo "graças à conjugação de interesses do estado e dos professores", mas também da necessidade de aumentar e melhorar a formação que se fazia nas escolas. Só que, consensualmente, assumiu-se que para o exercício da profissão docente, os professores careciam de formação especifica especializada e douradora.

Ao longo dos anos e dos diversos períodos da história e da afirmação de distintas conceções de educação, tem-se tentado traçar um perfil do professor que esteja em consonância com os desafios temporais e paradigmáticos que as sociedades vivenciam. De acordo com Roldão (1998, p. 1), essas mudanças do papel da escola e dos professores têm instaurado "crises de identidade no seio da profissão", muitas delas resultantes da mudança rápida de papeis.

De facto, temos assistido a muitas alterações económicas e sociais, que têm gerado novos antagonismos nas escolas para compatibilizarem "o ser professor" e o "sentido da escola ou os objetivos da educação escolar" (Jesus, 2000, p. 37).

Na sociedade atual, a educação tem sofrido mudanças substanciais, que vão tendo impacto no perfil do professor a formar, que deve assumir-se como um mediador da informação e um formador de cidadãos. Na visão de Delors (1996), cabe ao professor desenvolver e promover inter-relações aluno/professor, através dos quatro pilares da educação: o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a conviver* e o *aprender a ser*.

A responsabilidade das escolas de formação de futuros professores é de oferecerem subsídios valiosos para que se formem profissionais com as competências compatíveis com os avanços educacionais e tecnológicos que se operam cada vez mais, e de forma mais rápida, na sociedade, o que tem gerado um grau de exigência maior. É nesse contexto que os professores assumem um papel crucial, sobretudo porque estamos a viver uma profunda transformação social, "impulsionada em grande parte pelos *mass media* e pelas nanotecnologias" (Morgado, 2019, p. 9), mas também pela revolução digital, o que vem colocar novos desafios às escolas e, em particular, aos professores que aí trabalham.

Além disso, importa lembrar que o professor deve ser agente da sua própria formação e a escola deve proporcionar esse crescimento integral tanto aos docentes como aos futuros profissionais. No fundo, um ensejo que passa por uma avaliação das suas práticas pedagógicas, pela assunção de uma postura mais reflexiva e o efetivo enquadramento no contexto em que ocorre a sua profissionalização.

Assim, falar de perfil adequado é fazer referência a competências e capacidades, mas também atitudes e valores que condicionam o exercício da futura profissão. De acordo com Cardoso (2012), torna-se urgente e importante que as Escolas de Formação de Professores em Angola optem por modelos cuja essência, assente na formação de profissionais produtores de saberes e de saberes-fazer, com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela Ciência e pela Tecnologia. Essa formação é absolutamente inevitável, uma vez que em Angola têm sido visíveis algumas deficiências no desempenho dos professores que integram o subsistema de Ensino Secundário, entre outros níveis.

3.1. Perfil profissional: competências profissionais do professor

Nos últimos anos temos constatado que o Ministério da Educação tem dado bastante enfoque ao investimento numa educação com qualidade, o que passa, objetivamente, pela melhoria da formação inicial de professores. Uma melhoria que requer um maior investimento no saber fazer, discutido e refletido, o desenvolvimento de ações que favoreçam a consecução de aprendizagens processuais, reflexivas e desafiadoras, mas também a adequação da escola aos novos desígnios sociais.

Pese embora se verifique que existem diversos conceitos do que é ser um profissional da educação, identificamo-nos, em grande medida, com a proposta de Alarcão (2001, p. 8), que identifica as seguintes características que o professor, como profissional, deve possuir:

- Detentor de um saber profissional próprio e de uma cultura partilhada;
- Gestor responsável pelo currículo escolar dos seus alunos;
- Possuidor de habilitações relevantes e boa preparação para o ensino;
- Ser consciente que para além da formação inicial, tem que investir na sua formação ao longo da vida:
- Ser investigador da sua própria atividade;
- Interveniente ativo na comunidade onde está inserido a escola que leciona;
- Promotor do trabalho colaborativo, em equipa, em projetos comuns;
- Ser consciente com as preocupações éticas e deontológicas;

De acordo a perspetiva de Perrenoud (2000a, p. 14), o ofício do professor varia e transforma-se de acordo com as emergências/exigências oriundas das condições do mundo do trabalho, havendo necessidade de adaptação às novas competências que vão tomando significações e (re) significações consoante o "o novo papel dos professores e as ambições das políticas -educativas", criando assim um conjunto de referências ao "movimento da profissão".

As competências profissionais a adquirir referem-se a um conjunto de conhecimentos, posturas, ações e atitudes necessárias para que o futuro professor exerça, de forma cabal, a sua profissão. Essas competências cognitivas, afetivas, conativas e práticas, são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários que garantem o papel do professor. Assim, Shiroma e Evangelista (2010, p. 1) identificam como elemento essencial "o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de formação inicial e continuada", essencial para as tarefas que vai realizar, mas também para a "construção da sua identidade".

Ainda assim, Goodson (2008) refere que na profissionalização docente é preciso transpor o que designa por profissionalismo clássico (um profissionalismo que se centra no conhecimento teórico académico) e profissionalismo prático (situado nas práticas pedagógicas quotidianas), para um profissionalismo que una as práticas profissionais aos estudos teóricos. Para o efeito, Goodson (2008) identifica sete dimensões que, de um modo mais geral, se assumem como princípios fundamentais a ter em conta:

1º) Discussão dos propósitos sociais e morais, e do valor daquilo que se ensina;

2°) Responsabilidade sobre os alunos;

3°) Culturas de colaboração para resolver os problemas da prática profissional;

4°) Heteronomia ocupacional, de modo que os docentes trabalhem com autoridade, mas de forma aberta e colaborativa;

5°) Cuidado ativo, reconhecendo as dimensões emocionais do ensino;

6°) Aprendizagem contínua realizada com o próprio saber especializado e com os padrões da prática profissional;

7°) Reconhecimento da complexidade das tarefas, do status e das recompensas.

No fundo, um conjunto de aspetos que contribuem para o desenvolvimento e/ou melhoria da profissionalidade docente, aqui entendida como o conjunto de atributos, profissional e socialmente

construídos, característicos da profissão docente e que permitem distingui-la de outras profissões (Roldão, 2006).

Na opinião de Morgado (2005, p. 34), na prática, a profissionalidade docente tem vindo a desenvolver-se e consolidar-se através de um processo assente em três modelos: (1) o professor como técnico de ensino; (2) o professor como profissional reflexivo; e, (3) o professor como intelectual critico.

No modelo de *professor como técnico de ensino*, o professor é visto como um executor que "aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para atingirem determinados fins pré-definidos, assumindo uma posição semelhante á de um técnico", na qual desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir o seu valor a uma dimensão meramente instrumental (Morgado, 2005, p. 39). O aluno torna-se um reprodutor ao invés de desenvolver capacidades de iniciativa, de questionamento, de autonomia e capacidade critica.

No modelo em que se considera o *professor como profissional reflexivo*, o docente reflete sobre a sua experiência, com a finalidade de encontrar mecanismos para a melhoria da sua atuação, isso é, da sua prática. Neste modelo prima-se pela autonomia dos professores, devendo os mesmos ter capacidades de tomadas de decisões e de refletir sobre as suas próprias práticas, adequando o ensino e a aprendizagem aos alunos, ajudando-os a sanar todas as dificuldades que surjam.

No modelo de *professor como intelectual critico*, o profissional procura construir e concretizar processos de ensino-aprendizagem que viabilizem a formação de cidadãos críticos e empenhados na transformação da própria sociedade. Só que, tal modelo está sujeito a diversas condicionantes, uma vez que cada instituição é detentora de uma cultura escolar própria, a qual é estruturada em detrimento de diversos preceitos, interesses, normas e valores, sendo muito difícil alterar ou contrariar tal cultura. Nesta vertente, Contreras (2003, p. 107) refere que muitos docentes "são produto das características da própria instituição educativa e da forma como nela se socializam, tendem a limitar o seu mundo de ação e de reflexão à sala de aula" permanecendo reféns da própria instituição.

Na sequência de uma análise dos modelos acima descritos, Morgado (2007, p. 63) afirma que nenhum desses modelos se pode, por si só, assumir como um modelo ideal. De facto, a formação e o desempenho, dos professores encontram-se condicionados por um conjunto de fatores que é necessário ter em conta quando se pretende analisar ou caracterizar a profissionalidade docente. Todavia, essas condicionantes não devem fragilizar, em nada, a importância do professor e do trabalho que realiza em prol dos estudantes. É nessa ordem de ideias que Morgado (2007, p. 63) vai mais ao fundo da questão, elucidando que:

O maior contributo que os professores podem emprestar ao fenómeno educativo inscreve-se no campo das suas relações com os estudantes e na capacidade que tiverem para lhes fazer despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias. Se o fizerem, terão contribuído para o desenvolvimento de cidadãos imbuídos de uma verdadeira consciência critica, capazes de participar e intervir nas comunidades em que se inserem".

Nesta ordem de ideias, Morgado (2005, p. 56) propõe um novo modelo a atribuir à profissionalização docente, que identifica como *o professor da nossa contemporaneidade*, ressaltando a sua importância devido ás transformações que ocorrem numa época em que "se outorga maior pluralidade aos agentes sociais e onde a necessidade de informação e de conhecimento se tornou indispensável, mais exigente, e em contrapartida, o desenvolvimento acelerado de novos e poderosos meios de difusão contribui para que a informação deixasse de ser predominantemente veiculada pelos docentes da escola".

Em suma o professor deve ser capaz de envolver os estudantes em problemas do mundo atual, veicular conteúdos necessários para a integração social e profissional, e proporcionar que os estudantes sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dolz (2004), o termo competência começou a ser utilizado na idade média, no final do século XV, embora essa utilização fosse restrita à linguagem jurídica, já que designava legitimidade e autoridade que as instituições detinham para tratar de certos assuntos. Era o poder conferido ao tribunal para julgar determinados problemas.

A partir do seculo XVIII, o sentido da palavra competência foi sendo ampliado, deixando de estar circunscrita apenas ao tribunal, passando a ser reconhecida como uma qualidade individual de alguém capaz de se pronunciar sobre certos assuntos. Ou seja, o seu significado passou a centrar-se nas capacidades devidas ao saber e à experiência (Dolz,2004).

Na perspetiva de Pacheco e Flores (1999, p. 145), a conceção de um currículo de formação de professores deve partir da "análise concreta da função docente e correspondentes tarefas de ensino, o que se traduz na elaboração de um perfil funcional do professor, isto é, de um perfil de competências". Sem a elaboração deste perfil, configurador das funções, dos papéis e das competências do professor, não pode existir uma explicação dos pressupostos de formação ou uma clarificação do tipo/modelo de profissional que se pretende formar.

Na opinião de Parry, (1996), o conceito de competência tem sido construído a partir de duas conceções principais: (i) a conceção resultante da corrente americana, que considera competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desenvolvimento e o desempenho dos indivíduos (*inputs*); (ii) a conceção resultante da corrente europeia, em que se afirma que as competências são demonstradas a partir do momento em que os profissionais atingem ou superam resultados esperados no seu trabalho (*outputs*).

A partir do século XX, a palavra competência surge associada a qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se, também, ao coletivo, isto é, à organização.

Por seu turno, Perrenoud, (2000b) considera que as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e a condições sociais, uma vez que os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, nem as desenvolvem de forma idêntica. De facto, as pessoas desenvolvem competências adaptadas a seu mundo, o que leva o autor a acreditar que muitas competências se desenvolvem na escola, mas outras não.

O conceito de competência incorpora diretrizes da escola ativa e estende-se aos programas e currículos escolares, sendo reconhecidas como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autónomos, capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem a novas situações e de funcionarem de forma ativa como cidadãos.

Uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do estudante e do professor. O estudante terá de se envolver, de se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num garante de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor de heterogeneidades, em suma, num animador e regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001a).

Nesta lógica ativa e cooperativa, ensinar será conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los, aprofundá-los ou enriquecê-los. Dito de outra forma, mobilizar os estudantes de modo que se assumam como principais protagonistas das suas próprias aprendizagens (Morgado, 2019).

O objetivo de qualquer programa de formação tem de ser o de desenvolver as competências necessárias para o exercício da função docente e fazer com que os candidatos a professores se formem como pessoas e como profissionais, compreendam as suas responsabilidades no desenvolvimento da escola, assumam as suas potencialidades, mas também as suas limitações e

dificuldades, o que requer que adquiram uma atitude reflexiva em relação ao ensino (Boaventura, 2013).

De acordo com Boaventura (2013), as metas e as finalidades a concretizar na Formação Inicial de Professores incluem as dimensões do conhecimento, as habilidades e as atitudes ou disposições.

Na perspetiva de Pacheco (2010), a competência torna-se uma palavra nobre na sociedade do conhecimento e da informação. Não há consenso sobre a adoção do conceito de competência, devido ao facto de se atribuírem diferentes significados a essa palavra, em função dos diferentes contextos em que a mesma é trabalhada. A aquisição de competências e a sua influência na vida profissional do individuo são distintas, uma vez que são adquiridas/desenvolvidas por cada individuo em diferentes contextos de (in)formação e aquisição de conhecimentos, em função das suas capacidades cognitivas, habilidades e aptidões pessoais.

De acordo às várias visões de competências, Morgado (2005, p.43), atribui importância a delegação de competências aos professores, porque "a mudança educativa repousa na possibilidade de existirem profissionais autónomos, capazes de tomar decisões e de refletir as suas próprias práticas", adequando o ensino e a aprendizagem aos alunos.

Na opinião de Canos (2005, citado por Silva, 2017, pp. 118-119) existem duas visões distintas ao nível das competências profissionais: uma visão técnica, mais restrita, e uma visão mais ampla: (i) A primeira está relacionada com a formação de docentes numa lógica mais tecnicista, sustentada na linha do *Competence Based Teacher Education* (CBTE), modelo dos anos 70 do Século XX, que se baseava em competências, preparava o professor para adquirir "competências estruturadas e previamente assinaladas de forma clara", isto é, os docentes "[deviam] conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e ao longo da sua formação permanente, tendo em vista a sua aplicação junto aos alunos"; (ii) A segunda, sendo uma visão mais ampla, está relacionada com o "desenvolvimento de competências como uma perspetiva prática e reflexiva da atividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na ação".

Os professores do século XXI devem possuir determinadas competências quer de ordem científica/pedagógica/didática, quer de ordem afetiva/emocional, quer, ainda, de ordem comunicacional e ética/deontológica (Boterf, 2003; Perrenoud, 2000b, 2001b, 2005).

Durante vários anos, as *competências científicas* (disciplinares) eram as únicas desenvolvidas pelos professores com os seus alunos. Não era suficiente, nem se devia agir de forma isolada,

havendo, por isso, necessidade de desenvolver uma série de competências para que as disciplinas fossem úteis na sua vida futura. Como se deviam trabalhar as competências científicas numa lógica mais global, a interdisciplinaridade era vista como preponderante, uma vez que contribuía para enriquecer o conhecimento global do aluno. Nessa ordem de ideias, Perrenoud (2000a, p. 27) considerava que além do professor ter de dominar os conteúdos, era elementar que dominasse "os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina". Em idêntica linha de pensamento, Le Bortef (2003, p. 158) considerava que as competências envolviam o "saber agir, poder agir e querer agir".

Por seu turno, as *competências pedagógico-didáticas*, onde o ensino de qualquer disciplina se deve basear, são vistas como (...) normas de ação ou formas de comportamento didático com base nos dados científicos e empíricos da educação, isto porque a didática não pode separar teoria e prática" (Nérice, 1978, p. 55).

Assim se compreende que o professor, como pedagogo, não possa basear o seu trabalho de forma exaustiva no "modelo transmissor-recetor", isto é, limitar-se à "relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem" (Jesus, 2003, p. 9). Como profissional da educação, o professor deve ir ao encontro das diretrizes do perfil dos alunos à saída do ciclo de estudos, formar cidadãos para o futuro, isto é, formar cidadãos munidos de princípios, visões e competências.

A *didática* e a *Pedagogia* estão intimamente ligadas ao planeamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, devem possibilitar a "apropriação de ações e modos de agir e pensar a prática pedagógica" (Santo & Sousa, 2013, p. 68), permitindo ao professor assumir a postura de *um verdadeiro gestor educativo*, delineando estratégias para orientar os alunos de forma que se apropriem, de forma efetiva, dos conhecimentos.

As *competências comunicacionais*, essenciais na comunicação do professor com os estudantes e dos estudantes com o professor e com os seus pares, devem ser trabalhadas nas aulas. Nesse sentido, a linguagem do professor não deve nunca ser formalizada, de forma abstrata e sem imagens; deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações (Cruz, 2017).

Além disso, as competências afetivas/emocionais são de extrema importância, pois "quanto mais os alunos desenvolverem sentimentos, mais envolvidos na aprendizagem estarão" (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 96). A literacia emocional promove relações, "cria possibilidades de amor entre as

pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade" (Steiner, 1999, citado por Estrela, 2010, p. 41).

Neste quesito, Goleman (1995, citado por Estrela, 2010, p. 38) enfatizou que a inteligência emocional está no coração da prática profissional por ser um conjunto de competências endógenas de cada individuo, permitindo gerir as próprias emoções e explorar um potencial para estabelecer relacionamentos positivos. As competências de autoconsciência, a auto-regulação (autocontrolo, sentido de responsabilidade, flexibilidade), auto-motivação (perseverança, compromisso, iniciativa, otimismo), competências sociais (consciência social e política) e competências interpessoais (comunicação, liderança, cooperação).

Por seu turno, as competências éticas/deontológicas são "baseadas na noção de dever, na retidão ou em direitos, contrastando com os sistemas éticos baseados na ideia de atingir um certo estado de coisas, ou nas qualidades de carácter necessárias par viver bem" (Blackburn, 2007, p. 145).

Mas, porque procuramos que os estudantes desenvolvam competências?

Na opinião de Escudeiro (2006, citado por Silva, 2017, p. 125), as competências têm como objetivo proporcionar uma boa educação aos alunos. As competências éticas surgem como fundamentais para o modelo de professor, sendo através delas que se desenvolve o cuidado pelo aluno e se assume a responsabilidade da função docente.

Daí que Perrenoud (2000b, pp. 20-21) destaque a necessidade de uma postura reflexiva por parte do professor, identificando as capacidades a desenvolver ou consolidar na formação de um educador, relacionando-as com o que é imprescindível saber para ensinar bem. Na sua obra *10 Novas Competências para Ensinar*, destaca a necessidade de o docente desenvolver as seguintes competências:

1. Organizar e dirigir situações da aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os seus alunos em suas aprendizagens e seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

10. Administrar a própria profissão.

A propósito das competências, Chaves (1997) identifica três competências que devem ser adquiridas pelos professores – competências científicas, competências pedagógicas e competências pessoais –, que estão interligadas entre si e que o professor deve desenvolver não só durante a sua formação inicial, mas no decorrer da sua vida profissional.

Ainda no domínio das competências importa reter a proposta de Luck (2009, p. 12), que considera as competências pedagógicas como "conjunto de padrões de desempenho que exige conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos profissionais", o que lhes permitirá "oferecer aos alunos e sociedade em geral experiências educacionais formativas capazes de garantir a qualidade da educação em todas as áreas de atuação". No fundo, experiências educacionais no âmbito do currículo que desenvolvem na escola. Mas, a que nos referimos quando falamos de currículo?

De acordo com Pacheco (2001, p. 16), podemos definir currículo "como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada em que tanto o professor como o aluno atuam como sujeitos ativos do processo".

Por seu turno, Morgado (2000, p. 102) afirma que no "quotidiano escolar, ao nível do contexto do desenvolvimento do currículo, os professores assumem inúmeras competências curriculares por mais prescritas que sejam as práticas". Além das competências inscritas nos perfis exigidos aos professores nos diferentes níveis de ensino, ao nível da realização são necessárias várias competências do professor para que o desenvolvimento curricular aconteça.

Assim, as competências curriculares dos professores são exercidas através do que Morgado (2000, p. 103) designa por "duplo jogo curricular", em que por um lado se deve considerar a responsabilidade partilhada do professor e, por outro lado, "a necessidade de buscar continuamente a profissionalidade que não passa só pelo seu desenvolvimento profissional, mas também a assunção de novas atitudes".

A competência profissional envolve a capacidade do professor articular os conhecimentos teóricos com a sua prática profissional, tendo em conta as suas experiências pessoais e profissionais. Essa capacidade "tem origem na formação inicial, sendo a posteriori ampliada com a formação continuada" (Malaco, 2006, p. 57).

Em suma, as competências profissionais do professor são as que lhe permitem estudar, projetar, revelar e avaliar, de maneira global, um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos,

capacidades pedagógicas e profissionais e orientações valorativas. No fundo, aspetos que se relacionam com interesses, motivações e qualidades da personalidade do docente em relação ao desenvolvimento das funções específicas da sua atividade pedagógica (Correia, 1997).

3.2. Competências dos Professores Formadores de Professores

Ao longo do tempo, o conceito de supervisão foi frequentemente conotado de forma negativa, o que nos parece "desfocado" porque a supervisão é um processo em que um professor mais experiente e mais preparado orienta um jovem professor ou um futuro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2007).

Na opinião de Francisco e Pereira (2004), uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem de conhecimento académico a conhecimento profissional, sendo um processo essencial que condicionará a futura prática profissional do docente, uma vez que nesse processo vivenciará uma experiência única de formação e acompanhamento.

Para Pérez Gómez (1992, p. 113), o supervisor tem a responsabilidade de propiciar parte da base teórica e prática ao "futuro professor", a quem se deve exigir que seja capaz de "atuar e de refletir sobre a sua própria ação como formador".

Na formação de professores é evidente que a Prática Pedagógica "assume uma importância vital sob a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada" (Formosinho, 2001, p. 42). Corroboramos, por isso, a ideia da autora ao afirmar que a prática pedagógica é efetuada sob a forma de estágio, embora em algumas instituições, como é o cado de Angola, esse conceito seja diferenciado, uma vez que se considera que a Unidade Curricular de Prática Pedagógica não pode ser considerada ou chamada de estágio, devido às especificidades de cada uma delas.

A prática não é "como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela", mas um espaço dinâmico de fomento da aprendizagem e da "formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes" (Tardiff, 2002, p. 286). Por isso, Perrenoud (1993) defende que a prática não se dá por meio da concretização de receitas ou de didáticas que utilizam as prescrições. A prática pedagógica deve ser elaborada tendo como base as tomadas de decisões que, de certa forma, possibilitam a elaboração de saberes articulada com o pensamento.

Por seu turno, Carreiro (2005) afirma que o facto de o estagiário ministrar aulas avulsas, ou emprestadas, não é suficiente para obter uma real perceção do processo de ensino-aprendizagem,

promovendo, adaptando e avaliando. Para se realizar uma aprendizagem potencial é necessário que os estagiários aprendam, por meio da ajuda dos seus orientadores e supervisores, a refletir e a decidir fora da estrutura da sala e do ambiente escolar.

Em idêntica linha de pensamento, Pacheco e Flores (1999) referem que o modelo de formação de professores que decorre da observação e da prática, tomando a experiência como o principal foco do processo formativo, delega ao professor o papel de um prático. Não há lugar para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, apenas para a reprodução de estratégias e técnicas bem-sucedidas em sala de aula. É nesta ordem de ideias que Pimenta (2002) considera que, na formação de professores e no ensino, a experiência profissional tem importância, mas não podemos considerá-la como fonte única de construção do saber, pois é uma base insuficiente para o desenvolvimento profissional, além de poder acarretar a supervalorização da prática e a banalização da reflexão.

Para Cruz (2001), a competência pedagógica acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio afetivo (saber-ser), o cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer), consolidando-se numa ação ou conjunto de ações organicamente articuladas. Partindo desses pressupostos, Luck (2009, pp. 88-89) sustenta que o desenvolvimento de competências profissionais é de "vital importância para todos que atuam em educação", sendo reconhecidas como uma "condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação".

O processo de desenvolvimento de competências profissionais entronca com um outro tão importante com esse, o conceito de desenvolvimento profissional. Uma das definições mais abrangentes de desenvolvimento profissional docente foi formulada por Day (1999, citado por Lopes & Silva, 2010, p.107), em que descrevia que:

> (...) o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural, aquelas que planificadas e conscientes tentam, directa ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Partindo do conceito de desenvolvimento profissional proposto, constatamos que se trata de um processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso, como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, bem como à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

É nesta ordem de ideias que Alarcão (1996) afirma que o formador precisa de conseguir dizer e ouvir, de demonstrar, imitar e articular a atitude de questionar com a tomada de decisão, uma vez que, além de saber articular tais habilidades, deve desempenhar 3 funções: abordar os problemas, saber escolher estratégias que se adaptem às necessidades dos formandos e tornar a aprendizagem agradável.

O professor deve ser um agente de mudança. Na perspetiva de Caetano (2004, p.30), essa mudança deve incidir "na mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, e do ensino". Os professores estão envolvidos em grupos diferentes ao longo do tempo, pelo que deverão estar preparados para essas mudanças, desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagem continuada, atitudes que deverão ser favoráveis a um comprometimento com a sua própria mudança.

Na mesma perspetiva, Grimmet e Neufeld (1994, citados por Caetano, p. 31), "enfatizam a restruturação das escolas a partir de dentro, como lugares de aprendizagem, centrados nos alunos". Por isso, o desenvolvimento dos professores deve ser um projeto emancipatório que promove o seu compromisso com o desenvolvimento dos contextos profissionais e da própria profissão, mas também o continuado desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais.

O perfil do formador é determinante para o desempenho da sua missão, pois deverá ser um profissional com conhecimentos e experiência de ensino elevada, capacidade analítica e de comunicação empática, e responsabilidade social.

No decorrer da orientação e acompanhamento dos estudantes, Baptista (2011), sugere que o professor de prática pedagógica seja portador de capacidades e disposições éticas, deontológicas, relacionais, comportamentais e sociais, que proporcionem a validação, análise e reflexão sobre as práticas.

Na perspetiva de Jesus (2000, p.36), entre a capacidade profissional, ética e pedagógica, o perfil do professor deve ser encarado como "forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica que realiza", envolvendo "as relações inter e intrassociais dialógicas realizadas entre os diversos atores no espaço educativo".

O professor de Prática Pedagógica na sua missão supervisora deve, de acordo com Mesquita e Roldão (2017), ter consciência ética sobre a função que desempenha, agir atendendo a esses princípios e promover uma atitude responsável dos formandos (supervisionados) conhecendo-os na sua

individualidade. Deve saber ouvir, ser isento no tratamento, promover a colaboração, autorregulação, cooperação e a reflexão sendo exigente com os outros e consigo próprio.

Um outro facto digno de registo é o conceito do bom professor, o que tem criado vários debates e reflexões. Participando nessa reflexão, Nóvoa (2009) identificou cinco componentes para definir o que designa por bom professor, tais como o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Corroborando a opinião do autor, acreditamos que se trata de componentes bastante abrangentes e dimensionadas para o que se ambiciona para um professor de prática pedagógica. Ainda na mesma linha de pensamento sobre o que define a atividade docente, Machado (2010, p. 85) afiança que "ser professor, é conhecer, compreender e estar envolvido no contexto global da profissão", respondendo "com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado".

Em nossa opinião, ser professor de Prática Pedagógica em Angola, sobretudo no contexto onde decorreu o estudo, com os inúmeros problemas de ordem socioeconómica que acabam por se refletir nas infraestruturas escolares, nas [más] condições de trabalho, é necessária uma permanente ação de (re)construção e/ou de (re)adaptação, sem perder o foco central de formar novos quadros, capacitando profissionais que, minimamente, sejam capazes de responder às exigências de um ensino com qualidade.

Perante as inúmeras dificuldades enfrentadas, e inspirando-nos nas ideias de Gómez (1992), o professor deve entender o modo como utiliza o conhecimento científico, como elabora as resoluções para os problemas surgidos no quotidiano escolar, como utiliza ou modifica rotinas, como utiliza técnicas e instrumentos conhecidos e como recria estratégias e inventa procedimentos e recursos. De facto, no contexto em questão, o professor convive com muitas adversidades e tem de as contornar, procurando solucionar os diversos problemas que surgem no seu dia-a-dia.

Para contornar os diversos problemas vivenciados no contexto angolano, os professores deviam adotar comunidades de prática, proporcionando aos professores de Prática Pedagógica através das suas vivencias unirem esforços, guiados por objetivos comuns, de forma colaborativa entre pares arranjarem soluções para as mais diversas dificuldades que surgem no cotidiano.

A comunidade de prática desempenha um papel de extrema importância na solução de problemas enfrentados por professores em contextos socioeconómicos desfavorecidos. Esses ambientes desafiantes, muitas vezes exigem abordagens criativas e adaptativas para garantir a

aprendizagem dos alunos. Entre tantos aspetos positivos que a comunidade de prática proporciona, optei por selecionar os pontos chave sobre a importância e relevância da mesma:

- *Troca de experiências*: a comunidade de prática oferece um espaço para os professores compartilharem suas experiências, desafios, sucessos, permitindo que aprendam uns com os outros, aproveitando os insights e estratégias que têm funcionado em situações semelhantes.
- *Cooperação e colaboração*: ao trabalharem em conjunto, os professores podem colaborar na busca de soluções para problemas comuns, que pode levar a abordagens inovadoras e práticas eficazes adaptáveis às necessidades especificas do contexto.
- *Aprendizagem continua*: a comunidade de prática promove uma cultura de aprendizagem continua entre os professores, nas participações de discussões, workshops e atividades de desenvolvimento profissional, capacitando-os para enfrentaremos diversos desafios de ensinar em contextos com recursos limitados.
- *Fortalecimento da resiliência*: lidar com obstáculos em ambientes de recursos limitados pode ser desgastante. A comunidade de prática oferece apoio emocional e profissional, fortalecendo a resiliência dos professores e ajudando-os a enfrentar os desafios com mais confiança.
- *Inovação contextualizada*: os membros da comunidade podem adaptar e criar estratégias inovadoras que são especificamente relevantes para o contexto em que trabalham, isso pode incluir a utilização criativa de recursos disponíveis.

A comunidade de prática proporciona aos professores uma série de benefícios, fazendo-os sentir mais capacitados e confiantes em sua capacidade de enfrentar os desafios do ensino, aumentando a sua satisfação profissional e maior comprometimento com a mesma. Desempenha um papel fundamental no apoio e desenvolvimento dos professores que trabalham em contextos com recursos limitados, fornecendo um espaço para colaboração, trocas de experiência e inovação contextualizada. Ao fortalecer os professores a comunidade de prática contribui para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos em situações também desafiadoras.

De acordo com Mestre (2022, p. 134), as comunidades de prática afirmam-se como "contextos socioculturais-chave, onde se assiste à construção compartilhada das competências profissionais dos professores onde estes revelam um papel ativo na mudança a produzir, esta implica um foco na melhoria das práticas profissionais através da investigação realizada pelos próprios professores e onde estes revelam um papel ativo na mudança a produzir".

3.2.1. Supervisão na Formação Inicial de Professores

A supervisão na formação inicial de professores refere-se ao processo em que os professores em formação são observados, orientados e avaliados por profissionais mais experientes. Ela desempenha um papel determinante no desenvolvimento profissional e na preparação dos futuros professores, proporcionando orientação, feedback, modelagem de práticas eficazes e suporte emocional.

A importância da *superVisão* na formação inicial de professores, inclui os seguintes aspetos:

- *Orientação e feedback*: a supervisão oferece aos professores em formação, orientação especializada e feedback construtivo sobre as suas práticas de ensino, ajudando-os a identificar pontos fortes e áreas de melhoria, a fim de contribuir com o seu desenvolvimento profissional.
- *Reflexão critica*: os supervisores promovem a reflexão critica sobre a prática de ensino, incentivando os futuros professores a analisar e questionar suas próprias abordagens pedagógicas levando a uma compreensão mais profunda dos princípios fundamentais da educação.
- *Desenvolvimento de competências*: através da supervisão, os professores em formação têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar uma ampla gama de competências necessárias para o ensino eficaz, como planeamento de aulas, avaliação dos alunos e gestão da sala de aula.
- *Suporte emocional*: a transição para a prática de ensino pode ser desafiadora, os supervisores desempenham um papel importante ao falar com suporte emocional e encorajamento aos professores informação, ajudando-os a lidar com as pressões e dificuldades associadas ao ambiente escolar.
- *Responsabilização profissional*: a supervisão ajuda a estabelecer padrões elevados de desempenho profissional e responsabilidade e entre os professores informação.

Corroborando a perspetiva de Roldão (2012, citado por Roldão & Mesquita, 2017, p. 25), a supervisão deve ser "concretizada em ganhos permanentes de um saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos".

3.2.2. Modelos de Supervisão Pedagógica

A supervisão é uma componente essencial da formação e desenvolvimento profissional de educadores em todos os níveis de ensino. Ao longo das últimas décadas, umas variedades de modelos

têm sido desenvolvidas e aplicados em contextos educacionais para orientar e apoiar os professores em formação. Esses modelos oferecem diferentes abordagens e perspetivas para a supervisão, refletindo teorias educacionais, psicológicas e filosóficas diversas.

Nesta análise, exploraremos a seleção de modelos de supervisão amplamente reconhecidos, suas características, princípios fundamentais e implicações para a práticas.

Ao compreender esses modelos de supervisão e suas aplicações práticas, os educadores podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional na educação. Além disso, pode informar práticas de supervisão mais eficazes e impactar positivamente o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

São reportados nove cenários de supervisão, que Alarcão e Tavares (2003) identificaram, cenários esses que não são estanques e coexistem, agrupando-os em três grandes cenários:

1. *Centrados no sujeito:* imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; pessoalista, reflexivo.
2. *Centrados no contexto:* clínico e ecológico.
3. *Centrados nas técnicas/estratégias de ensino:* Behaviorista, psicopedagógico e dialógico.

Esta sistematização foi corroborada por Rocha (2016), que alertou para a possibilidade de ser adequada a utilização de um único modelo, embora isso possa ser limitador. A combinação de diferentes modelos ou a combinação de comportamentos de supervisão de diferentes modelos pode ser indispensável.

Na mesma linha de ideias, Roldão & Mesquita (2017), abordaram os modelos os modelos de supervisão, incidindo no modo como cada um deles atua e pode influenciar a prática educacional contemporânea:

1. *Modelo de imitação artesanal* – enfatiza a aprendizagem por imitação do supervisor, que atua como um modelo de excelência. Os supervisionados observam e replicam as práticas do supervisor, sendo percursor deste modelo no final do século XIX e inico do seculo XX Jonh Dewey, enfatizando a importância da experiência prática e da aprendizagem por meio da observação e imitação.
2. *Modelo de descoberta guiada*: neste modelo o supervisor orienta os supervisionados através de questionamentos e sugestões, incentivando-os a descobrir soluções para seus próprios desafios. Este modelo é associado a Jerome Brunner (1961), um psicólogo cognitivo, que aborda o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento.

3. *Modelo Behaviorista*: enfatiza a observação e a analise do comportamento dos supervisionados, em que o supervisor utiliza técnicas de reforço positivo e negativo para moldar o comportamento. Skinner como propulsor descreve a importância do ambiente externo e do comportamento observável na aprendizagem.
4. *Modelo clínico*: baseado na prática clínica, destacando a relação interpessoal entre supervisor e supervisionado, na qual o supervisor adota uma abordagem empática e centrada no individuo. Schõn (1983), é associado a este modelo de supervisão, destacando a importância da reflexão e da relação interpessoal na prática profissional. Na opinião de Alarcão e Tavares (2010, p. 26), este modelo coloca o professor como agente dinâmico e responsável pela prática de ensino, e o supervisor como o que "ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino".
5. *Modelo Psicopedagógico*: combina princípios da psicologia e da pedagogia na promoção do desenvolvimento profissional dos supervisionados, fazendo uso de estratégias educacionais e psicológicas. David Kolb, teórico da aprendizagem, desenvolveu o modelo de experiência de aprendizagem em 1984, teoria também conhecida pelo ciclo de aprendizagem de Kolb, atribuindo importância à experiência prática e reflexão na aprendizagem.
6. *Modelo pessoalista*: valoriza as experiências e as expectativas individuais dos supervisionados, buscando promover sua autoconsciência e autenticidade como educadores. Carl Rogers, psicólogo humanista, ao longo da década 1950 começou a desenvolver a sua abordagem centrada na pessoa, valoriza a experiência e a perspetiva individual do individuo.
7. *Modelo reflexivo*: os supervisionados são incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias praticas de ensino, e o supervisor apoiando e facilitando o processo de reflexão. Este modelo também é associado a Schon (1983), que prioriza a importância da reflexão critica na prática profissional.
8. *Modelo ecológico*: considera o contexto social, cultural e institucional em que ocorre a prática de ensino, com a ajuda do supervisor aos supervisionados a entender e a adaptarem-se às influências ambientais. O autor Bronfenbrenner na década de 1970, introduziu o modelo ecológico do desenvolvimento humano, em que destaca a influência do ambiente social no desenvolvimento individual.
9. *Modelo dialógico*: valoriza o diálogo e a colaboração entre supervisor e supervisionado, promovendo a troca de ideias e perspetivas. Modelo associado à teoria dialógica, na qual o autor Bakthin (1986), filosofo russo, destaca a importância do diálogo na construção de significados e na interação social.

10. *Modelo integrador*: este modelo integra elementos de diferentes abordagens da supervisão, adaptando-se as necessidade e contextos específicos dos supervisionados. Chaves (2002), também denominou este cenário de *Integrador, não standard,* mas as autoras Alarcão & Canha (2013), denominaram-no de ecodesenvolvimentista.

No processo de supervisão pedagógica devem utilizar-se diversos *modelos*. Daí que, de acordo com Roldão e Mesquita (2017), a opção por um só modelo pode impedir, mais do que facilitar, a reflexão, havendo necessidade de se encarar cada um deles na sua individualidade.

Cada modelo de supervisão apresenta abordagens únicas para apoiar o desenvolvimento profissional dos supervisionados, refletindo teorias e filosofias educacionais. A escolha do modelo mais adequado depende das características dos supervisionados, dos objetivos de aprendizagem e do contexto em que ocorre a supervisão.

Entretanto, na perspetiva de Vieira e Moreira (2011, citados por Roldão & Mesquita, 2017, pp. 65-66), destacam-se muitas potencialidades formativas no modelo clínico, pela sua clareza e aplicabilidade, mostrando-se adequado à maior parte dos contextos de supervisão, que podem ser transferidos para vários cenários. Para operacionalizar este modelo, as autoras referem tarefas gerais nas três fases do ciclo de supervisão: pré-observação, observação e pós-observação (ver quadro na página seguinte).

Este modelo, de acordo com Alarcão e Tavares (2010), considera o professor como um profissional autónomo, que trabalha com o supervisor e com os seus pares num clima de partilha e de colaboração, estabelecendo como objetivo prioritário a melhoria da prática de ensino na sala de aula. Embora alguns pressupostos desse modelo sejam implementados no processo de formação inicial no ISCED, verifica-se a predominância de outros, tendo em conta os contratempos vivenciados, quer com o Professores de Prática Pedagógica, como com os professores das escolas de aplicação, que optam por modelos mais tradicionalistas, como o caso do modelo de imitação artesanal.

Quadro 1 - Tarefas do ciclo de supervisão

Ciclo de observação	Tarefas
Pré-observação	• Promover um clima relacional que facilite a construção/negociação de saberes. • Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar. • Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar. • Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação ente observadores. • Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada.
Observação	• Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação. • Recolher informação em função de objetivos/formas de observação. • Recorrer a diferentes formas de registo de informação. • Conciliar registos descritivos com registos interpretativos...
Pós-observação	• Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes. • Fornecer feedback informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor. • Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas. • Encorajar uma atitude indagatória face à prática. • Avaliar o ciclo de observação.

3.3. O Perfil do Futuro Professor e a Formação Inicial – competências pedagógicas do professor

A atividade docente é norteada por uma rede complexa de aspetos. As experiências vivenciadas nos processos de ensino-aprendizagem são de natureza complexa, envolvendo áreas de conhecimento diversas. O professor, no seu quotidiano e na sua atuação psicossocial dinâmica, sofre influência de vários fatores e condições, quer internos quer externos à sua sala de aulas ou à própria instituição.

O perfil estabelece uma configuração dinâmica de características existentes (perfil inicial) ou desejáveis (perfil final) dos indivíduos sujeitos à formação, consideradas indispensáveis para o exercício de uma determinada atividade ou profissão (Barbier, 1985.p. 284).

Para Pimenta (2002), ser professor não é uma simples atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. É uma profissão que tem a seu cargo contribuir para o processo de humanização do individuo.

A formação de professores não deve centrar-se, apenas, no desenvolvimento de competências académicas. Deve prever também o desenvolvimento de outras competências, entre elas as

competências pessoais e relacionais no contexto de sala de aulas, onde as relações interpessoais ocorrem e onde começa a formação psicológica do docente. Nesse domínio, Nóvoa (1992, p. 14) adverte que "a identidade não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão".

A identidade profissional do docente vai sendo construída ao longo da sua trajetória como professor. Na opinião de Monteiro (2009, p. 49), a formação profissional, desenvolvida em grande parte durante o processo de profissionalização, "é um processo tanto de especialização como de socialização", já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, "através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (ethos)". Assim, o estágio é o lugar, por excelência, que envolve o início dessa trajetória, sendo marcado pela construção e fortalecimento da identidade e reconhecido como um espaço onde são tecidos os fundamentos das bases da profissão docente (Pimenta, 2004).

É nesta ordem de ideias que Schön (1992), avançando com o paradigma da reflexão sobre as práticas, acentua a importância da prática, orientada sob o enfoque da reflexão e construção do conhecimento, na qual deve haver uma interação entre ciência, técnica e arte. É necessário salientar que o professor reflexivo se deve opor à racionalidade técnica, através da "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a ação", permitindo assim criar e recriar as suas próprias práticas. Aos aspetos referidos é necessário acrescentar que, para que haja qualidade e êxito no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor reúna determinadas competências:

- Deve ter a capacidade de reconhecer-se como uma pessoa com possibilidades de renovação e capacidade de relacionar-se com o outro;
- Ser capaz de refletir sobre o seu saber-fazer, na perspetiva de propiciar aulas alegres, sérias, exigentes, utilizando vários métodos e técnicas, jogos e dinâmicas, saberes linguagens e códigos;
- Ter condições de fazer uma leitura contextualizada e propiciar ao aluno a interdisciplinaridade do conhecimento;
- Procurar a resolução dos problemas, colocar o aluno diante de desafios cognitivos, problematizações, representações do imaginário coletivo, desfazer e desconstruir o conhecimento para o reconstruir através de questões partilhadas na sala de aulas;
- Aprender a lidar com as incertezas do quotidiano, para não mergulhar na decepção dos crédulos e ingénuos (competência humana, habilidade para desenvolver atitudes de

otimismo); discutir a temporalidade, a incerteza, a oportunidade, o otimismo, transversalidade;

- Acreditar na esperança, na transformação, partilhando com os alunos, os conhecimentos da profissão, das decisões em sala, construindo normas e limites no processo;
- Construir conhecimentos numa perspetiva desafiadora, falar das diferenças de oportunidades, das demandas do mundo do trabalho, da competitividade, do empreendedorismo.

Segundo Binji (2013, p. 109), a escola é "o lugar onde se exerce o processo de transformação, lugar da humanização da pessoa, lugar da construção do saber e de promoção do homem na sua dimensão integral". Para que isso seja possível, é necessário que o professor tenha uma formação profissional adequada e multifacetada, inserida num processo de renovação constante, que se desenvolve e/ou aprofunda à medida que avança na profissão.

Assim se compreende que tornar-se professor faz parte de um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Flores, 2010), que implica o desenvolvimento de competências profissionais especificas, tais como "aprender a aprender" e "aprender a ensinar", bem como as competências do "saber ser e estar" e "saber conviver" numa família e numa cultura profissional. Este processo passa por diversas fases que ajudam o profissional a adquirir e/ou a desenvolver os seus conhecimentos e saberes, decorrentes de contextos e experiências variadas.

Na mesma ordem de ideias, Afonso (2015, p. 47) define o perfil do professor como "um conjunto de qualidades consideradas essenciais para o exercício edificante da atividade docente, capaz de propiciar aprendizagens de boa qualidade aos alunos".

Determina-se, assim, que o professor tenha um perfil que se adapte aos desafios que hoje se colocam á educação e às exigências dos alunos, o que compele a que sejam criadas condições que contribuam para:

Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais das jovens gerações (...), a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país; formar indivíduos capazes de compreender os problemas (...) de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social (...); promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos jovens em particular, o respeito pelos valores, pela dignidade humana, (...) a consequente melhoria da qualidade de vida; fomentar o respeito aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação. (...), respeito à vida, á liberdade e à integridade pessoal; desenvolver o espírito de solidariedade

entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem permitindo uma saudável integração no mundo" (LBSE, artigo 3º).

O processo de aprendizagem envolve crescimento e desenvolvimento do ser humano na sua totalidade, abarcando quatro áreas: área do conhecimento, área afetiva emocional, de habilidades e de atitudes e valores (Masetto, 2003).

O professor e alunos devem ser vistos como pessoas nas relações escolares, na qual a formação não pode excluir essa dimensão personalista, é nesta ordem de ideias que Estrela (2010, p. 22) refere que "mais que uma aprendizagem de comportamentos, a formação deve ser marcada pela construção pessoal de um adequado sistema de crenças sobre os alunos, a escola, a profissão; crenças desenvolvidas num clima que dê segurança e seja proporcionador de autoestima".

Ainda no âmbito da profissionalidade docente, Delors (1996) define o perfil do professor como um conjunto de qualidades ou atributos, relacionados com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Na opinião do autor, espera-se muito dos professores como profissionais e como pessoas, o que requer que o seu perfil influencie positivamente os alunos, ajudando-os na aquisição do conhecimento, do ser e do estar, numa relação dialética com a família.

Como é retratado por Quitembo (2010, p. 3), a Formação Inicial de Professores, em Angola, tem um número elevado de disciplinas teóricas e um reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos. Uma vez que a prática é, essencialmente, assente numa abordagem dedutiva de transmissão de conhecimentos, prevalece uma perspetiva positivista firmada no paradigma tradicional. Ao constatar tais debilidades, o investigador concluiu que um modelo pedagógico assente na reflexão permitiria o envolvimento dos professores na realização de atividades colaborativas entre professores, entre professores e estudantes e, ainda, entre instituições. Nessa mesma linha de pensamento, Lussinga e Leite (2015) sustentam que, mesmo o modelo adotado pelo ISCED do Huambo, que introduziu no currículo de formação inicial de professores um estágio pedagógico, carece de melhorias, apesar de ter superado vários constrangimentos.

Em outubro de 2019, realizou-se um Workshop na Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, com o objetivo de partilhar experiências pedagógicas desenvolvidas nas unidades curriculares de Prática Pedagógica e Estágio, que integram o processo de formação inicial de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). Procurava subsidiar-se a elaboração de um quadro comum de referências para as IES, membros da Rede, e promover uma harmonização curricular.

O Workshop surge da constatação de que apesar da Prática Pedagógica e do Estágio serem duas unidades curriculares vigentes nos distintos cursos ministrados nas IES de formação de professores que integram a Rede de Instituições de Ensino Superior de Formação de Professores em Angola (RIESFPA), a execução das mesmas diverge em muitos aspetos teórico-práticos.

Segundo Silva (2019), no workshop da rede de instituições de ensino superior de formação de professores em Angola, realizado em Ndalatando (2019), sobre prática pedagógica, estágio e formação de professores, refere que quando nos referimos às competências do professor remetemo-nos para as quatro dimensões do ser professor que, de acordo com o relatório Jacques Delors (1996), se traduzem em: *saber*, *saber-fazer*, *saber-ser* e *saber-estar,* refletida na figura 1.

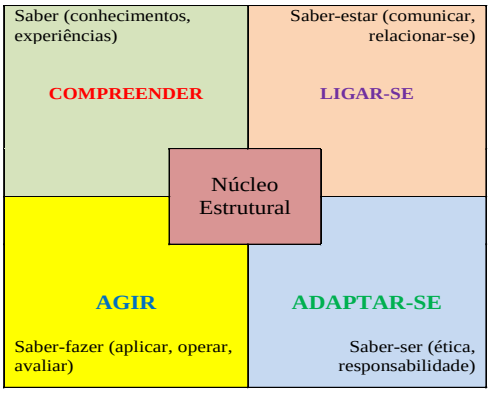


Figura 1 - Competências dos professores na definição do perfil de saída dos cursos

(Silva, 2019)

No quadro 2 da página seguinte apresentamos um conjunto de Competências de Referência em torno das quais se deve estruturar o processo de formação de professores, competências essas que se "desdobram" em várias competências mais especificas, mas que, nem por isso, deixam de ser tão importantes como as anteriores, uma vez que são elas que norteiam e determinam como se estrutura e desenvolve o processo de formação.

Quadro 2 - Competências dos professores/ perfil de saída dos cursos (Silva, 2019).

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar na formação de professores
1. Organizar e coordenar situações de aprendizagem	• Conhecer, para uma determinada disciplina, os conteúdos a ensinar e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Construir e planificar dispositivos e sequências didáticas. • Engajar os alunos em atividades de pesquisa.
2. Gerir a progressão das aprendizagens	• Conceber e gerir situações-problema adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos • Estabelecer vínculos com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem • Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa • Fazer balanços periódicos das competências e tomar decisões de progressão
3. Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação	• Gerir a heterogeneidade no interior do grupo-turma • Superar barreiras, ampliar a gestão da turma para um espaço mais vasto • Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos com dificuldades • Desenvolver a cooperação entre alunos e algumas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (de turma ou de escola) e negociar com eles tipos de regras e contratos • Oferecer atividades de formação opcionais, de modo que os alunos estruturem livremente partes da sua formação • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
5. Trabalhar em equipa	• Elaborar um projeto de equipa, para criar representações comuns • Coordenar um grupo de trabalho, conduzir reuniões • Formar e renovar uma equipa pedagógica • Confrontar e analisar juntos situações complexas, práticas e problemas profissionais
6. Participar na gestão da escola	• Elaborar e negociar um projeto da escola • Gerir os recursos da escola • Coordenar e estimular uma escola com todos os parceiros sociais (associações de pais, professores de língua e cultura de origem)
7. Informar e envolver os pais	• Coordenar as reuniões de informação e de debate • Conduzir as entrevistas • Envolver os pais na valorização da construção de saberes
8. Servir-se de novas tecnologias	• Utilizar os programas de edição de textos • Explorar as potencialidades didáticas de programas com relação aos objetivos dos vários domínios do ensino
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	• Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais • Participar na definição de regras de vida comum no tocante à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em grupo • Desenvolver o senso de responsabilidade, de justiça e solidariedade
10. Gerir a sua própria formação contínua	• Saber explicitar as suas práticas • Fazer o balanço das competências e o seu programa pessoal de formação contínua • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escolas, rede) Colher e participar na formação dos colegas

Na visão de Paquay et al. (2001, p. 136), a natureza do ensino possui seis tipos diferentes de modelos que consolidam a postura e a prática do professor: (i) o *professor culto* – aquele que revela domínio dos saberes; (ii) o *técnico* – possui competências a nível do saber-fazer tecnicamente; (iii) o *professor prático artesão* – que adquire na prática e de forma contextualizada os seus próprios esquemas de ação; (iv) o *professor reflexivo* – que possui um saber de experiência comunicável e sistemático não omitindo a teoria; (v) o professor *ator social* – envolvido nos projetos coletivos tendo consciência dos desafios "antropossociais" decorrentes da prática; e, finalmente, (vi) o *professor pessoa* – que se aplica no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os autores referidos identificam as qualidades que o professor deve possuir em cada modelo, que englobam, no conjunto, um leque bastante complexo e integrador.

No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam de ter consolidado saberes e competências mais específicos, articulados com o seu desenvolvimento humano e pessoal, pois tal formação deve contemplar mais do que "ensinar alguém a ensinar" (Zeichner, 1999).

Na mesma perspetiva Flores & Simão (2009, p.20), advertem que:

> (...) através de um enfoque na Pedagogia da formação de professores, os alunos futuros professores podem desenvolver-se enquanto profissionais de modo a irem para além de uma simples aprendizagem sobre como "ensinar", havendo necessidade de os formadores de professores ensinarem de maneira proporcional às expectativas que têm dos seus alunos. É crucial que que os formadores de professores darem atenção ao seu próprio raciocino pedagógico, a sua própria prática reflexiva, criando experiências para os seus alunos futuros professores que permitam aceder a este pensamento e esta prática de ensino.

Em idêntica linha de pensamento, Imbernon (2011, p.51) considera que a formação docente deve ter a sua base "numa reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes", que autoavaliem o seu trabalho, e que sejam capazes de estabelecer propostas de ação critica às intervenções na educação. Esses momentos de reflexão sobre a ação do seu trabalho, que Schon (2000, p. 234) denomina de reflexão sobre a reflexão na ação, deve ser um trabalho sistemático de teorização das práticas, o que implica que o professor deve estar atento aos acontecimentos e ter a capacidade de "descrever o que observa, e a propor modelos ousados".

Para que estes pressupostos aconteçam é necessário que a vocação seja um aspeto bem redimensionado, pois em Angola é recorrente apostar na vida académica não por questão de paixão, mas sim pela oportunidade de inserção num determinado curso, com aspirações de um título superior,

mas sem a identificação profissional, o que pode gerar enormes conflitos no decorrer da vida pessoal e profissional. As palavras de Day (2006, p.23) fazem uma reflexão profunda a importância da paixão pelo ensino, quando afirma que:

> Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos. Estes sinais de paixão têm que ser sustentados por propósitos morais claros que vão para além da mera implementação eficaz de currículos predeterminados. Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença, interessam-se por aquilo que ensinam e como ensinam e têm sempre a curiosidade de aprender mais para continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula, trabalham de forma cooperativa e colaborativa com os colegas, aproveitando a refletir sobre as suas práticas, para eles ensinar é uma profissão criativa e desafiadora.

3.4. Perfil de saída dos Estudantes do Ensino de Psicologia e Pedagogia formados no ISCED em Benguela/Angola.

De acordo com Roldão (1998, p. 10), a conceção do perfil do professor está circunscrita a cada contexto escolar vivenciado, à realidade encontrada e que deve permitir desenvolver condições profissionais e institucionais únicas e singulares, sendo, por isso, considerado um "locus privilegiado" da caracterização e construção do ser professor. Esta conceção leva-nos a pensar que, muitas vezes, as condições criadas pelos ISCED a nível de normativos (textos) é bastante coerente, a priori eficiente e eficaz, embora o contexto em que os estudantes realizam as suas atividades acabem por mutilar essas visões pré-determinadas.

Para Nóvoa (2009, p. 43), "a contemporaneidade exige a capacidade de Re contextualizar a escola no seu lugar próprio", um processo onde o professor se deve (re)criar e (re)fazer em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, com incidência num conjunto de aspetos inerentes á sua prática.

No âmbito da formação nos ISCED (Institutos Superiores de Ciências de Educação), o principal objetivo do Curso de Psicologia é de formar professores de Psicologia com perfil aceitável, isto é, com um conhecimento global para o ensino de Psicologia, para lecionar no ensino secundário nas instituições públicas e privadas.

O Curso de Pedagogia – variante Gestão e Inspeção – visa formar professores de Pedagogia com um perfil adequado, isto é, com um conhecimento global para o ensino da Pedagogia e para a Gestão e Inspeção Educativa, preparando-os para lecionarem em instituições públicas e privadas.

De acordo com os planos curriculares dos ISCED que se encontram em (anexo 7), existem algumas diferenças no que se refere aos cursos do ensino de Psicologia e Pedagogia. No curso de Psicologia, os estudantes exercem a sua prática nas escolas de aplicação no decorrer de todo o ano letivo, isto é, realizam as suas aulas e outras atividades educativas nos dois semestres letivos, ao passo que no curso de Pedagogia devido á variante de supervisão e inspeção escolar, no I semestre realizam a Prática pedagógica II e no II semestre as atividades mais direcionadas para a Prática Inspetiva e Supervisão Escolar.

Na Prática Inspetiva os formandos do curso de Pedagogia realizam atividades na escola de aplicação, mas com cariz mais direcionado para a Supervisão e a Inspeção, assistem a aulas dos docentes e fazem entrevistas aos gestores das escolas, aos coordenadores e aos professores, com o intuito de aferirem como decorrem as atividades nas instituições e que pressupostos têm tido em conta para a resolução cooperativa, entre os diversos atores envolvidos no processo.

Tudo isto contribui para que os estudantes de Psicologia consigam realizar mais aulas e, consequentemente, desenvolver mais habilidades, quando comparados com os estudantes de Pedagogia, para o exercício da futura profissão.

Os estudantes de Pedagogia vão para as escolas de aplicação para lecionarem as suas aulas e participarem nas diversas atividades escolares, mas apenas durante um semestre. Assim se compreende que, neste caso, a prática educativa conte com a existência de poucas atividades em contexto real para exercitarem as suas capacidades e desenvolverem as competências necessárias para preparar o futuro professor para a profissão docente. Muitas vezes, devido ao contexto vivenciado, ao número excessivo de estudantes por docente de Prática Pedagógica II e ao curto tempo letivo de 1 semestre nas escolas de aplicação, os estudantes são os maiores lesados por não terem aulas práticas suficientes para, em contexto real, adquirirem e/ou desenvolverem as habilidades pretendidas.

Segundo Nóvoa (1992, pp. 25-26), ser professor é ter um conjunto de características que assentam na construção de "um corpo de conhecimentos e de técnicas" que suportam o desempenho docente em três vertentes: a *vertente metodológica*, que diz respeito ás técnicas e aos instrumentos de ação; a *vertente disciplinar*, canalizada no âmbito de um determinado conhecimento e ciência restrita a

uma disciplina ou área; e a *vertente cientifica*, referenciando "as ciências da educação, numa perspetiva autónoma", onde todos os saberes intrínsecos à sua especificidade se articulam e se completam, aliando o conhecimento cientifico ao conhecimento prático e aplicado, a ciência à técnica e os saberes aos métodos promovendo assim um agente qualificado para ensinar, educar e instruir.

Assim se compreende a necessidade de criar as condições primordiais para o sucesso da educação formal e permanente, o que requer que a escola seja um espaço atraente, motivador e aprazível, para que se desenvolva um leque variado de dimensões (pessoal, profissional), para além da formação de atitudes e valores, de modo a despertar a curiosidade, a desenvolver a autonomia e a estimular o rigor intelectual.

No relatório de Delors (1996), faz-se referência ao perfil do professor no Século XXI, o que enaltece um conjunto de qualidades ou atributos, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que o professor deve possuir. Este perfil é fundamental nos quatro pilares da educação, que se consubstanciam nas seguintes componentes:

- *Componente desenvolvimentista (Aprender a Conhecer)*: faz referência a *aprender a aprender*, com exercícios de memória, atenção e pensamento independente. Não só é importante adquirir conhecimentos, mas também saber como fazê-lo, como envolver o individuo a procurar, a descobrir e absorver os mais diversos assuntos, a fim de identificar os instrumentos de aprendizagem que melhor se encaixam no seu perfil. Desenvolver as suas capacidades profissionais para comunicar, compreender, conhecer e descobrir;
- *Componente epistemo-profissional (Aprender a Fazer)*: o que implica colocar em prática a aprendizagem adquirida e adaptá-la à prática profissional. Ter capacidade de desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, e qualificações profissionais e competências que o tornem apto para enfrentar as inúmeras situações escolares e para trabalhar em equipa;
- *Componente relacional (Aprender a Conviver)*: saber viver e conviver com as diferenças, incentivando a colaboração harmónica, conciliando conceitos igualitários onde os preconceitos e a hostilidade não estejam presentes. Ter capacidade de alteridade e/ou de reconhecer a diferença e a diversidade;
- *Componente ético-social (Aprender a Ser)*: criar condições para que todos possam descobrir quem são, com a possibilidade de pensar de forma autónoma e critica, desenvolvendo os seus próprios juízos de valor, com decisões sobre o conhecimento adquirido, suas crenças e

opiniões. Aperfeiçoar diversas potencialidades, como o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas, científicas, culturais e sociais, com liberdade de pensamento, aptidão para comunicar, espírito de iniciativa, criatividade e inovação.

Os pilares da educação aqui refletidos têm como objetivo não só informar, mas acima de tudo formar o cidadão para a sociedade, característica essencial para que a educação, a formação e a sociedade caminhem de forma harmoniosa e evolutiva. Trata-se de desenvolver seres humanos capazes de ser, crescer, evoluir e conviver.

Ao longo do tempo tem vindo a verificar-se que os cursos de formação inicial não se encontram devidamente preparados para formar profissionais reflexivos, tendo ainda como base principal a adoção de técnicas reprodutivas do conhecimento. Em estudos realizados nos ISCED em Angola, os resultados evidenciados apontam a prevalência deste paradigma com alguma frequência. Um dos trabalhos referidos, realizado por Cardoso (2012), permitiu concluir que o modelo atual nos ISCED é sobretudo academicista e enciclopédico, não tendo muito em conta aspetos que estimulam e promovem o desenvolvimento de competências para a autonomia e que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Por seu turno, Quitembo (2010, p. 3) advoga que a Formação Inicial de Professores, em Angola, tem um número elevado de disciplinas teóricas e um reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos. Uma vez que a prática é, essencialmente, assente numa abordagem dedutiva de transmissão de conhecimentos, Leite (2015) sustenta que, mesmo o modelo adotado por alguns ISCED, que introduziu no currículo de formação inicial de professores um estágio pedagógico, carece de melhorias. Como se pode constatar, as próprias afirmações assentam em pressupostos de racionalidade técnica, que Freire (1997, p.33) classificou de "educação bancária".

Outra componente importante implícita que dificulta o desenvolvimento do percurso no processo de formação inicial são as condições que as infraestruturas escolares apresentam (escolas de aplicação) e que condicionam, em grande parte, o bom desempenho dos estudantes nas suas práticas. Trata-.se de fatores de diversa etiologia, tais como salas superlotadas, sem carteiras para os alunos, meios de ensino obsoletos, existindo mesmo algumas onde nem os meios mais tradicionais, como por exemplo um quadro, apresentam. Nesses casos, os alunos têm de reinventar metodologias e procurar meios para se adaptarem ao contexto e, dentro dos parâmetros didáticos e metodológicos, proporcionarem, dentro do possível, um ensino com o mínimo de qualidade. Mas, como facilmente se compreenderá, vivem-se ambivalências entre o "querer e o poder realizar", o "ideal e o real",

ambivalências essas que criam determinados desconfortos e que, muitas vezes, contrariam o que se apreendeu no decurso da formação.

Outras vezes, talvez até a maioria das vezes, tem de se recorrer a métodos e técnicas menos viáveis que, para além de não promoverem um ensino reflexivo, não são promotores do desenvolvimento da autonomia, fazendo avivar as carências do próprio contexto socioeconómico, tais como o facto de os alunos das escolas de aplicação não terem manuais, nem meios tecnológicos para a pesquisa, muitas vezes nem mesmo um simples telefone que os auxiliasse nas tarefas de pesquisa. De facto, uma situação de carência económica ainda vivenciada por grande parte das famílias em Angola. Assim, o professor tem de recorrer ao ensino reprodutivo, onde maior parte do tempo de aula é utilizado para fazer ditados de conteúdos, o que contribui para se perder o foco central de uma Pedagogia para a Autonomia. De facto, não se concebe o ensino como prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes.

O que acabámos de referir permite-nos concluir que, em Angola, as escolas necessitam de criar condições que permitam que os formandos desenvolvam competências científicas, profissionais, comunicacionais, afetivas e morais, para se poder falar em "práticas reflexivas nas escolas". Só com práticas de ensino reflexivas se pode consumar uma verdadeira mudança. Só que, para que as práticas docentes sofram mudanças significativas, Morgado (2005) considera que se devem ter em conta diversos fatores intrínsecos e extrínsecos à própria instituição educativa e considerar o contexto em que as mesmas se realizam.

De acordo com Schön (2000), as universidades devem criar condições que estimulem o desenvolvimento de práticas emancipatórias, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de escola que estimula a autonomia, o que requer uma efetiva interação entre teoria e prática. Ora, o que verifica é que existem situações em que os estudantes continuam a ser orientados de forma errónea, dicotomizando teoria e prática, separando a competência profissional – que diz respeito aos conhecimentos técnicos, científicos e empíricos que dão suporte teórico ao profissional – do conhecimento profissional – aqui entendido como envolvendo saberes mas também experiência adquirida pelo profissional para a solução de problemas presentes na realidade, isto é, a experiência adquirida pela prática.

3.5. Decisão de anulação dos cursos de Psicologia, Pedagogia e Filosofia nos Institutos de Ciências da Educação (ISCED) em Angola

No decorrer do presente estudo foi decidida a remodelação e implementação de uma nova dinâmica ao nível dos ISCED em Angola, no âmbito da qual o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), de acordo com o estipulado no Decreto Executivo nº 07/2021, decidiu que os Cursos de Pedagogia, Psicologia e Filosofia deixariam de ser ministrados a partir do ano letivo de 2021/2022, nos seis ISCED existentes no território nacional. O facto de esses cursos não estarem alinhados com as necessidades educativas do Pais e não proporcionarem empregabilidade aos seus licenciados, terão sido os principais motivos de tal deliberação, decidindo, ainda, que a rede de oferta de formação inicial de professores deveria ser adequada às futuras necessidades docentes, nos diferentes subsistemas de ensino do Sistema de Educação e Ensino.

De acordo com o previsto no objetivo específico A.1., do Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Presidencial n º 205/18, de 3 de Setembro, a necessidade de descontinuar a realização dos cursos de Licenciatura em Ensino de Pedagogia e de Licenciatura em Ensino de Psicologia, pelo facto de não se adequarem às atuais e futuras necessidades de formação docente para o Ensino Primário e para o Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico), tornou urgente a adoção de medidas transitórias que assegurassem a integração dos estudantes destes cursos noutros cursos de formação de professores.

Assim, a partir dessa data, deixaram de ser admitidos novos alunos nos cursos descontinuados (Psicologia, Pedagogia e Filosofia). Os alunos do 4º ano dos referidos cursos terminam o seu plano curricular, mas os que se encontram nos 2º e 3º anos terão de transitar para um plano de estudos ajustado, com perfil orientado para a educação de infância e para o ensino primário, após o processo de integração curricular. Será criado um currículo mínimo comum para cada um dos cursos, permitindo a integração curricular dos alunos para poderem terminar os cursos descontinuados.

O Secretário de Estado para o Ensino Superior (Silva, 2021)[3], justifica essa mudança curricular devido ao facto de alguns cursos de Licenciatura se terem tornado desajustados da realidade educativa, sobretudo por estarem a formar professores com perfis para as áreas de Pedagogia, Psicologia e Filosofia, quando não existem necessidades nessas áreas, no ensino secundário. O membro do Governo (Silva, 2021) afirmou, ainda, que "ao longo dos últimos 45 anos a oferta

[3] Declarações do Secretário de Estado do Ensino Superior, Doutor Eugénio Silva, que constam no artigo publicado na edição 635 do Jornal Expansão, de 30 de julho de 2021.

formativa dos ISCED foi sendo criada para se ajustar às exigências do sistema educativo", sendo este o momento ideal para "proceder a ajustamentos dessa oferta para mantê-la útil, pertinente e relevante em termos de empregabilidade". Aos aspetos referidos, o governante associou o facto de os professores formados nestes cursos, além de não serem necessários no ensino secundário, não estarem qualificados para a docência de quaisquer outras matérias no ensino pré-escolar e no ensino geral, pelo que eram reduzidas as possibilidades de serem enquadrados no sistema educativo.

Além dos aspetos referidos, Silva (2021) garantiu que os seis ISCED no país estavam a fazer um exercício de adaptação destes cursos à nova realidade, decorrente da publicação do regime jurídico da formação inicial de educadores de infância e de professores para ensino primário e secundário, "de tal forma que a oferta formativa continue a ser pertinente e útil ao país". Em relação aos professores que lecionam estes cursos, garantiu que seriam aproveitados para ministrarem aulas noutros cursos "ou, após a conclusão de um mestrado, reconverterem o seu perfil para continuarem a prestar serviço nestas instituições". Terminou, afirmando que estavam a ser gastos recursos públicos para formar professores em áreas saturadas, ou cujas necessidades estão a diminuir, quando esses recursos podiam ser aproveitados para formar professores que o sistema educativo precisa.

Corroboramos as medidas tomadas pelo MESCT quanto à reflexão sobre os cursos que terão maior impacto na atualidade, de acordo com as prioridades políticas e sociais e as reais necessidades educativas. Contudo, estas alterações deveriam ter sido introduzidas de forma faseada, dando margem para que os estudantes que se encontram no 3º ano terminassem o seu plano curricular no curso de inscrição, devido às dificuldades de natureza diversa que terão de enfrentar, desde a carência de metodologias e de didáticas especificas para uma prática pedagógica efetiva, com a readaptação a um contexto educacional totalmente diferenciado.

Convém lembrar, de acordo com o que Perrenoud (2000, p. 14) afirma, que "o ofício de professor não é fixo; varia e transforma-se consoante as diferentes emergências que vão surgindo, bem como das condições do mundo do trabalho, da necessidade de adaptação às novas competências que vão tomando significações e (re)significações de acordo com o novo papel dos professores, tendo em conta as ambições da política educativa".

Centramo-nos, especificamente, neste ponto, considerando-o um aspeto pertinente, na medida em que se efetuou mais uma mudança na educação ao nível dos institutos superiores de formação de professores em Angola. Esta alteração surgiu, precisamente, no segundo ano em que esta pesquisa se estava a realizar, pois desde a abertura dos ISCED a nível nacional estes cursos prevaleceram até ao

presente. Por isso, importa referir que os cursos em estudo prevalecem em descontinuidade, e que até ao ano letivo de 2021/2023 ainda se formam professores para o ensino da Psicologia e Pedagogia.

Pelo facto da historicidade dos cursos em questão, é pertinente que um estudo desta natureza se faça, até pelo facto de se aferir o impacto das práticas pedagógicas na profissionalização dos inúmeros professores colocados no mercado até ao presente, nas instituições quer publicas como privadas, com estudantes licenciados pelos ISCED. O facto de esta pesquisa ter incidido nos cursos do ensino da Psicologia e Pedagogia servirá de base para reflexão nos cursos ainda em vigência nos ISCED, como é o caso dos cursos de História, de Geografia e de Linguística,

Além deste aspeto de maior realce, as práticas pedagógicas mudam de contexto e de metodologias, mas os aspetos proeminentes serão sempre idênticos, de forma bem focalizada: formar professores com competências necessárias para o exercício da grandiosa missão que é ensinar, na qual as reflexões aqui descritas servirão de aporte com subsídios reflexivos na melhoria da qualidade das instituições de formação de professores.

É necessário que a formação inicial de professores tenha como ponto de partida o cumprimento das exigências do seu perfil, pois representa um dos elementos fundamentais que intervém e contribui para a qualidade do ensino em Angola, principal objetivo das reformas que se tem vindo a implementar.

Capítulo IV

Metodologia da Investigação

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

O presente capítulo aborda a metodologia utilizada para a realização da investigação, com a indicação da natureza e objetivos da mesma.

Partindo de uma breve reflexão sobre a importância da investigação em Educação, apresentamos, a seguir, os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados, a caracterização dos participantes do estudo e os princípios éticos que tivemos em conta no decorrer de todo o percurso. Por fim, serão descritas as principais limitações vivenciadas na realização do estudo.

4.1. Importância da investigação em Educação

À semelhança do que se passa noutros setores sociais, a investigação e a formação são hoje reconhecidas como uma mais-valia profissional, quer em termos de atualização, quer de melhoria dos processos e práticas que cada indivíduo desenvolve na sua área de trabalho. A Educação não se afasta desta realidade, sendo hoje reconhecida a preponderância da investigação e da formação em termos científicos e pedagógicos.

Na opinião de Morgado (2012, p. 7), os elementos referidos são essenciais, uma vez que, "a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo", se têm vindo a revelar como "atributos essenciais da tarefa docente". Na dimensão em que neste momento nos interessa incidir – a investigação, importa referir que o recurso metódico aos procedimentos investigativos permite recolher elementos essenciais para realizar uma análise mais focalizada, mais circunstanciada e mais compreensiva dos processos educativos, podendo, ainda, como refere o autor (Morgado, 2012, p. 7), "contribuir para dar resposta aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas".

No caso de Angola este contributo é ainda mais relevante, se tivermos em conta o investimento que tem vindo a ser feito nesses domínios, procurando restaurar a qualidade e a eficiência de um sistema educativo que se deparou com algumas vicissitudes que tem procurado ultrapassar. De facto, nos últimos anos, o Governo tem criado condições políticas e económicas para que as instituições educativas se assumam como elementos estruturantes de referência em cada contexto, contribuindo para a afirmação de uma nova profissionalidade e, consequentemente, de um empreendimento educativo mais consonantes com os tempos atuais.

Na verdade, a melhoria da qualidade e da eficiência da oferta educativa têm merecido a atenção do Governo, situação a que não é alheio o processo de reestruturação, expansão e melhoria do próprio sistema educativo, procurando adequá-lo aos atuais desafios de mudança com que a sociedade angolana se depara. Tais propósitos não podem concretizar-se à margem da consecução de processos credíveis de investigação educativa, reconhecidos como essenciais na recolha de dados que, tanto em termos epistemológicos como metodológicos, servirão propósitos de transformação e melhoria do próprio sistema.

Tais propósitos terão ainda mais significado se, como reitera Morgado (2012), a investigação dos processos e das práticas que ocorrem no seio das escolas forneceram elementos preponderantes para a renovação das práticas curriculares que os professores desenvolvem na escola e, consequentemente, para a melhoria da sua profissionalidade docente, elementos imprescindíveis para que a educação se consiga afirmar como um imperativo democrático reconhecido pela comunidade. Daí a pertinência dos preceitos invocados por Stenhouse (1987), ao considerar que o professor se deve assumir como *investigador da sua própria prática*, uma vez que tal postura permitirá considerar essa prática como um *objeto de indagação*, essencial pata melhorar a qualidade dos processos educativos que programa e desenvolve.

Como facilmente se compreenderá, a investigação das práticas que os docentes desenvolvem não só nas suas salas de aula, mas também em termos de formação inicial e contínua, é uma mais-valia que importa ter em conta se quisermos melhorar o fenómeno educativo. É esse também o nosso propósito, mesmo no domínio da presente investigação, de cujos propósitos metodológicos procuramos dar conta nos segmentos seguintes.

4.2. Natureza da investigação

O presente projeto de investigação tem como objetivo analisar o Impacto da Prática Pedagógica na Profissionalização dos Futuros Professores Licenciados pelo Instituto de Ciências da Educação de Benguela.

Para o efeito, optámos por realizar um *estudo exploratório* de natureza *descritiva,* uma vez que as investigações nesta temática, no contexto angolano, são em número muito reduzido, pretendendo assim explorar novas possibilidades e analisar novos cenários, o que nos compeliu a realizar uma recolha de opiniões dos vários participantes no estudo (Professores de Prática Pedagógica/ Professores-Guia e Estudantes), com o intuito de interpretar e compreender as suas perceções sobre o

objeto do estudo, bem como os procedimentos que daí decorrem. Trata-se de um processo de investigação que, para além de nos permitir descrever e caracterizar as ações dos intervenientes no estudo, permite-nos, também, compreender os motivos que estão na base dessas ações, o que confere ao processo um sentido mais qualitativo. Como refere Morgado (2012), um estudo de cariz mais qualitativo permite, não só descrever as ações dos intervenientes no processo, como compreender os motivos que estão na base dessas ações.

Em termos metodológicos, importa lembrar que, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), uma investigação de natureza exploratória realiza descrições precisas da situação e procura clarificar as relações entre os seus elementos. Recomenda-se a realização de uma investigação de cariz exploratório quando há pouco conhecimento sobre o problema em estudo, podendo, por isso, ser construído com base em hipóteses e intuições. No fundo, trata-se de um estudo que tem como principal objetivo familiarizar-se com o fenómeno, acrescentar novos conhecimentos ao mesmo ou obter novas perceções, descobrindo novas ideias.

Na opinião de Gil (2019), os estudos exploratórios têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema em estudo, tentando torná-lo mais explicito e mais flexível, pois é necessário considerar os mais variados aspetos relativos ao fenómeno em análise.

Além disso, como referimos mais atrás, uma *abordagem qualitativa* permite explorar e compreender os significados e experiências dos participantes, proporcionando uma visão mais rica e detalhada, fundamental para identificar áreas de melhoria e propor sugestões que podem servir para intervenções eficazes, neste caso específico na formação de professores.

Assim se compreende que, tal como postula Vianna (2001), neste tipo de estudos se utilizem técnicas padronizadas, tais como questionários, entrevistas, observação sistemática ou outras, que possibilitam a efetiva recolha dos dados necessários à descrição e consequente interpretação. Na opinião de Souza (2019), nas abordagens qualitativas, estruturam-se as entrevistas de forma que o investigador alcance resultados que respondam aos seus objetivos, embora se utilizem perguntas abertas e mais abrangentes, podendo ser analisadas de diferentes formas, recorrendo a análise do conteúdo, analise temática e fenomenológica.

Na abordagem de um determinado problema, a pesquisa pode assumir uma forma quantitativa ou qualitativa. É nessa ordem de ideias que Bogdan e Biklen (2013, p. 194) afirmam que "os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa", podendo também

"fornecer informação descritiva acerca da população em estudo". Dito de outra forma, os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva.

Ainda nessa perspetiva Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R., (2004, P.43), referem que "tanto podem ser adequadas as metodologias quantitativas como as qualitativas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas na mesma investigação, selecionando os passos em que que se recorre a quantificação e momentos em que se opta pelo conteúdo".

Como referimos atrás, através deste estudo pretendíamos compreender a influência da Prática Pedagógica na profissionalização dos futuros professores licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Além disso, pretendíamos analisar como é que são orientadas e acompanhadas as Práticas Pedagógicas pelos docentes nessa instituição.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 32), a investigação qualitativa é um "termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características". Porém, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e/ou conversas, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação. Por isso, recolhem-se normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Corroborando agora a opinião de Gil (2008), convém lembrar que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números as opiniões, bem como as informações necessárias para as analisar e classificar, havendo uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, numa análise que traduz em números as opiniões dos sujeitos, para posterior triangulação.

Para atingir os objetivos propostos e garantir credibilidade, confiabilidade e rigor cientifico na realização da pesquisa, os objetivos traçados e os instrumentos operacionalizados na recolha da informação, permitiram a apreensão da realidade sobre diversos ângulos, confrontando as informações dos diferentes intervenientes do estudo, Estudantes, Professores de Prática Pedagógica e Professores Guias, permitindo assim a triangulação e estabelecer um conjunto de considerações dos diferentes níveis e profundidades das informações.

4.3. Problemática e objetivos da investigação

A formação de professores é uma das dimensões estruturantes da profissão docente. De acordo com Diéguez (1980, cit. por Garcia, 1999, p. 22), define a formação de professores como "O ensino profissionalizante para o ensino", sendo nessa perspetiva que considera que a formação de

professores representa a "dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações", devendo, por isso, ser entendida como "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e ou aperfeiçoar capacidades".

Um dos propósitos essenciais para construção do perfil de saída dos formandos no ISCED de Benguela, é de que consigam desenvolver competências técnicas, científicas, éticas, pessoais e sociais, competências essas potenciadoras da construção do *saber*, do *saber fazer*, do *saber ser* e do *saber transformar*, o que permite concluir que o professor (formador) deve ser portador de um perfil que se adapte aos desafios que hoje se colocam à educação, às escolas e às exigências dos estudantes.

As discussões em torno da Prática Pedagógica e dos professores que realizam a sua orientação são hoje um enorme desafio. Foi com base nesse desafio que organizámos este trabalho. Assim, o presente estudo tem por base o seguinte problema de investigação:

> *Qual o impacto da Prática Pedagógica na profissionalização dos professores licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela?*

Tendo em conta o problema de investigação apresentado, delineámos as seguintes questões de investigação:

1. Qual o modelo de formação de professores vigente no ISCED e sua respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar?
2. Que opiniões têm os atores no processo de formação, relativamente à orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores?
3. Que conjunto de competências e dificuldades apresentam os estudantes no decorrer da Prática Pedagógica?
4. De que forma é vivenciada a Prática Pedagógica nas escolas de aplicação?
5. Qual a valorização que os estudantes atribuem à Prática Pedagógica no desempenho da futura profissão?
6. Que sugestões dos atores envolvidos podem contribuir para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela?

Os objetivos são elementos necessários para orientar uma pesquisa, com o propósito de saber o que se vai procurar recolher e o que se pretende alcançar. Na perspetiva de Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 83), "os objetivos que se têm em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho, o tipo

de pesquisa e o material a coletar". Nesta ordem de ideias, e tendo em conta a problemática da investigação, definimos o seguinte objetivo geral:

- Analisar o impacto da Prática Pedagógica na profissionalização dos futuros professores licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED)de Benguela.

Tendo em conta o objetivo geral apresentado e o estudo que pretendíamos realizar, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar no ISCED em Benguela.
2. Conhecer as perceções dos atores no processo de formação, sobre a orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores.
3. Caracterizar o conjunto de competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.
4. Compreender como são vivenciadas as Práticas formativas nas escolas de aplicação.
5. Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.
6. Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente a esta temática, Morgado (2012, p. 71) afirma que "as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação". Daí afirmar que devem "ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações referentes ao(s) fenómeno(s) em estudo", devendo, por isso, ter sempre em conta os objetivos propostos e o contexto em que se efetua a investigação.

As considerações anteriores permitem-nos inferir que é necessária uma correta definição da problemática e dos objetivos a concretizar na recolha de informações, tendo sempre presente as funções e as caraterísticas dos inquiridos.

Para realização do presente estudo decidimos utilizar, como técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental.

4.4.1. Inquérito por questionário

Tendo optado por uma metodologia mista, o recurso ao inquérito por questionário foi decidido, essencialmente, com o objetivo de realizar uma primeira etapa do estudo, de natureza mais quantitativa, o que nos permitiria analisar as relações entre variáveis e recolher dados descritivos, possibilitando ao investigador organizar elementos que lhe permitissem vir a estudar o modo de pensar dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Na perspetiva de Morgado (2012, p. 77), "o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizados no campo da investigação", uma vez que é fácil de implementar e permite inquirir um número significativo de indivíduos em pouco tempo.

Por seu turno, Marconi e Lakatos (2003, p. 201), referindo-se especificamente ao questionário, consideram que é um "instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas", que devem ser respondidas por escrito, de forma individual e sem a pressão do entrevistador. Na opinião das autoras, a elaboração das questões requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade, devendo na sua organização ter em conta os tipos, a ordem e os grupos de perguntas, bem como os temas escolhidos, que devem, em ambos os casos, estar de acordo com os objetivos da pesquisa.

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação em educação, apropriada para estudos em grande escala, já que permite inquirir um número significativo de participantes no estudo e pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação sobre os objetivos e as finalidades do estudo. Dependendo das questões, não se limitam a investigações quantitativas, podendo também ser referentes a investigações de cariz qualitativo. Quando isso acontece, Hill (2014) atribui a esses instrumentos de recolha de dados a designação de inquérito misto.

No nosso caso, recorremos ao inquérito por questionário, devido ao elevado número de estudantes que participaram no estudo. De acordo com Coutinho (2014), trata-se de uma técnica de recolha bastante utilizável e viável quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caraterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de, quando se considera oportuno, proceder a inferências e a generalizações.

A propósito da construção de um questionário, Coutinho (2014, p. 14) afirma que "é um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido". Com esse propósito, realizámos uma sequência de questões escritas, dirigidas a um conjunto alargado de

indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, quer sobre eles próprios quer sobre o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No nosso caso, foram aplicados questionários elaborados, em duas versões paralelas, aos estudantes de Psicologia e Pedagogia, regular e pós-laboral, e aos professores-guias das escolas de aplicação, com a finalidade de possibilitar a triangulação e a credibilidade dos resultados. Aborda-se aqui a triangulação dos resultados, uma vez que, apesar de termos entrevistado os Professores de Prática Pedagógica do ISCED, a formulação das questões teve a mesma essência. Por motivos de diversa ordem, os Professores-Guias das escolas de aplicação não se mostraram disponíveis para realizar a entrevista, alegando como principal causa a falta de tempo, o que nos compeliu a optar pelo inquérito por questionário, o que não tinha sido planificado inicialmente. Assim sendo, os questionários aplicados aos estudantes e Professores-Guias das escolas da aplicação foram preenchidos de forma direta, em suporte de papel, onde se incluíram as perguntas e foram dadas as respostas, depois de entregue ao próprio inquirido, sendo este o responsável pelo seu preenchimento e devolução.

Aos estudantes o questionário foi aplicado nas suas salas de aula, nas quais se teve o cuidado de explicar o propósito do mesmo, tendo informado que caso surgisse alguma dúvida na interpretação de alguma questão, deviam alertar sobre essa dificuldade para, de imediato, procedermos à respetiva clarificação. O tempo utilizado para o efeito foi suficiente para que os estudantes não se sentissem pressionados.

Quanto aos Professores-Guia das diversas escolas de aplicação, onde os estudantes realizam as suas atividades, os questionários foram entregues e recolhidos no período de uma semana.

De acordo com o preceituado por Morgado (2013), a estrutura do questionário envolveu três secções distintas:

a) Introdução – onde se informavam os respondentes sobre a problemática em análise e os objetivos que pretendíamos concretizar, e se forneciam as indicações consideradas necessárias para o preenchimento do questionário;

b) Dados pessoais e profissionais – conjunto de questões destinadas a recolher informações de âmbito pessoal e profissional dos respondentes (variáveis independentes) e que permitiram caracterizar a amostra/população em estudo;

c) Dados de opinião – conjunto de questões destinadas a recolheras as opiniões, representações e expectativas dos inquiridos relativamente ao problema ou situação a investigar.

O questionário está constituído por perguntas fechadas, que apenas serviram de ponto de indagação inicial, pois em maior escala foram introduzidas questões abertas, com a finalidade de permitir ao inquirido descrever e/ou dar as suas reais opiniões de forma mais abrangente, profunda e pessoal, e com mais liberdade de expressão.

De acordo com Morgado (2013, p. 82), não existe nenhuma indicação especifica em relação ao tipo de questões que devem integrar um questionário, dependendo sempre do tipo de estudo, do objeto de investigação e dos objetivos que o investigador pretende alcançar. Mas, para as questões de resposta aberta é necessário definir critérios que permitam codificar as respostas semelhantes. Quanto ao número de questões, este varia de acordo as variáveis em estudo e a abrangência do tema em análise. O autor adverte, ainda, para a necessidade de ter em atenção a forma como são estruturadas e redigidas as questões, uma vez que delas dependem a credibilidade e a pertinência do estudo.

Como se pode observar nos questionários aplicados, as questões são de tipologia mista (qualitativa e quantitativa), mas com maior incidência em questões abertas. De acordo com Santos & Henriques, 2020, p.14, "o questionário aberto revela-se útil quando se pretende recolher informação de caracter qualitativo, quando o investigador não tem tempo para efetuar entrevistas ou ainda quando não há muita literatura ou a que existe não dá indicação acerca das variáveis mais relevantes", o que, de certa forma, se aplicava ao contexto em Benguela, uma vez que estudos dessa natureza são em número reduzido. A extensão e a clareza das perguntas são fundamentais para o sucesso de um questionário, admitindo que estes atributos se influenciam reciprocamente, ou seja, quanto maior a extensão, menor a clareza e vice-versa (Hill & Hill, 2008, citado por Santos & Henriques, 2020, p. 20).

Na opinião de Amado (2013), as perguntas abertas são muito valorizadas em pesquisas qualitativas, pois a partir delas os indivíduos inquiridos expressam livremente as suas opiniões, enriquecendo a pesquisa. Nesta perspetiva, Hill (2012, p. 94) identifica uma série de vantagens e desvantagens relativas às perguntas abertas, nomeadamente o facto de fornecerem "informação mais rica e detalhada", e em certos casos fornecerem "informações inesperadas". Contudo, é necessário bastante tempo para codificar as respostas, que têm de ser interpretadas, o que as torna mais difíceis de analisar e requer mais tempo.

O processamento de dados foi um processo muito minucioso, tendo em conta o número de questões abertas, bem como a sua interpretação e codificação antes da respetiva análise estatística. Houve um equilíbrio entre as questões abertas e fechadas, o que, de acordo com (Ghiglione & Matalon, 1997), permite criar um compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem.

Além disso, numa investigação deve-se ter especial atenção aos instrumentos de recolha de informação, nomeadamente a necessidade de serem previamente testados, isto é, serem submetidos a um pré-teste, que deve ser aplicado a um pequeno grupo "de indivíduos com características idênticas às da população em estudo" (Moreira, 2007, p. 248). O pré-teste é a aplicação do questionário na sua expressão inicial, com o objetivo de ser melhorado antes de o aplicar á amostra em estudo, o que nos ajuda a verificar se as questões são percetíveis ou não, se fazem sentido, se são compreendidas e se provocam as respostas esperadas e, ainda, se as instruções são suficientes. Por isso, o feedback sobre o pré-teste permite selecionar e eliminar questões que não conduzam a dados relevantes, permitindo assim reestruturar a versão final do questionário a ser aplicado.

Os instrumentos foram antecipadamente testados com 5 estudantes do ISCED e 3 Professores-Guias das escolas de aplicação, que não fizeram parte da amostra. O objetivo foi de aferir se o mesmo era claro e se não se verificavam dificuldades na sua interpretação. Assim, o pré-teste efetuado gerou, *a priori*, alguma confiança e a garantia de que os demais estariam habilitados a participar sem grandes dificuldades.

4.4.2. Inquérito por entrevista

O recurso a esta técnica de recolha de dados visa obter informações através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador, podendo essas questões ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas. Na perspetiva de Coutinho (2014, p. 139), a entrevista tem como "objetivo fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico, devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados e em função de critérios muito bem definidos à partida", o que permite constituir "amostras intencionais".

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), "o inquérito por entrevista é uma técnica que se baseia numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra", referindo, ainda, que em qualquer das situações "é utilizada para recolher informações descritivas na

linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo".

Para Goode e Hatt (1969, citado por Marconi & Lakatos, 2005, p. 198), a entrevista "consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação", sendo, por isso, um instrumento muito utilizado em investigação social.

As entrevistas estruturadas seguem um guião estruturado, pré-estabelecido, reservando ao investigador "o papel de mero compilador de dados e a responsabilidade de criar um ambiente propício para que os entrevistados respondam às questões colocadas" (Morgado, 2013, p. 73).

Pela natureza da investigação que propicia, descritiva e de cariz eminentemente qualitativo, esta técnica é particularmente indicada para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências, perspetivas e representações dos inquiridos (Giglione & Matalon, 1997), essenciais para podermos compreender os significados que atribuem às ações que desempenham. Convém lembrar que a entrevista é uma conversa livre, embora orientada pelos objetivos da investigação, onde as perguntas e as respostas são orais (Cervo & Bervian, 1983, citado por Santos & Henriques, 2021, p. 13).

Assim, a entrevista visa obter respostas válidas e informações pertinentes, sendo uma verdadeira arte, o que exige sensibilidade e habilidade. Quando o entrevistador consegue estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, pode obter bastantes informações, o que permite compreender o "amplo sucesso que as técnicas de entrevista semidiretivas ou semiestruturadas têm [conseguido]" e justifica o recurso a "formas mais intensivas, biográficas e criativas de entrevistar" – as igualmente designadas "entrevistas compreensivas" (Ferreira, 2014, p. 169).

O objetivo fulcral dos inquéritos por entrevista é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão das conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações (Morgado, 2013).

De acordo com Lakatos (2005), para conseguir maiores êxitos na entrevista devem observar-se algumas normas, a saber:

a) *Contacto inicial*: desde o primeiro momento, o investigador deve manter uma conversa amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, nomeadamente o seu objeto e relevância, e ressaltar a necessidade da sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do

entrevistado, assegurando o caracter confidencial das suas informações. O investigador pede o entrevistado a uma penetração maior na sua própria experiência, explorando áreas importantes e não previstas no roteiro;

b) *Formulação das perguntas*: as perguntas devem ser feitas de acordo com o tipo de entrevista, isto é, devem ser padronizadas, obedecendo ao roteiro preestabelecido. Para não confundir o entrevistado deve-se fazer uma pergunta de cada vez;

c) *Registo de respostas*: as respostas devem ser registadas, para maior fidelidade e veracidade das informações. O uso do gravador é ideal, se o informante concordar com a sua utilização. O registo deve ser feito com as mesmas palavras que o entrevistado utilizar, evitando resumi-las. Se possível, devem-se também anotar os gestos, as atitudes e até as inflexões de voz;

d) *Termino da entrevista*: a entrevista deve terminar como começou, num ambiente de cordialidade, para que o investigador possa, se necessário; voltar para obter novos dados;

e) *Requisitos importantes*: as respostas de uma entrevista devem atender aos seguintes requisitos, designados por Lodi (1974, p.12, citado por Lakatos) como validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão.

Os procedimentos que tivemos em conta, antes da entrevista, com os docentes e o chefe de departamento, no ISCED/Benguela, foram bastante rigorosos e criteriosos, começando pela apresentação da investigadora, para de seguida fornecer esclarecimentos sobre os objetivos e motivos da pesquisa, bem como informações referentes à confidencialidade, permitindo assim criar condições de confiabilidade.

Importa desde já referir que no estudo se privilegiou a utilização de categorias pre-definidas, o que, em nossa opinião, facilitou a análise dos elementos recolhidos, garantindo uma certa continuidade entre os objetivos inicialmente definidos e os dados entretanto recolhidos. Assim, utilizaram-se as seguintes categorias para análise das entrevistas aos Professores de Prática Pedagógica do ISCED Benguela:

- Modelo de formação de professores;
- Organização curricular de Prática Pedagógica II;
- Práticas Pedagógicas dos docentes (formadores) do ISCED de Benguela;
- Competências desenvolvidas pelos estudantes no processo de formação;

- Apoios dos professores de Prática Pedagógica;

- Importância da prática Pedagógica para os futuros professores.

As entrevistas aos professores de Prática Pedagógica, foram realizadas no ISCED, em dias diferenciados e mediante a disponibilidade de cada um, num ambiente calmo. Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra, com a respetiva autorização dos entrevistados, facilitando assim uma conversa mais fluente, sem paragens para registos, o que, de certa forma, além de motivar mais, permite que não se corte o raciocínio e se recolham mais informações. O tempo em que as entrevistas decorreram foi variável, embora grande maioria tenha decorrido num tempo de, aproximadamente, uma hora. Isto porque a pesquisa em causa gerou muita motivação por parte dos participantes, chegando inclusive a alegar "que esperavam ansiosos por um estudo desta natureza". A todos os professores do ISCED entrevistados foi atribuído um código, mediante a ordem das entrevistas, para garantir a confidencialidade. Para Quivy e Campenhoudt (2008, p. 192), o método de entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, existindo desta forma uma troca direta entre o entrevistado e o investigador, em que o entrevistado exprime os seus sentimentos e perceções sobre um acontecimento ou situação, devendo o investigador facilitar essa expressão, o que permitirá, eventualmente, aceder a um grande número de informações e evitar que se afaste dos objetivos.

4.4.3. Análise documental

A análise documental foi utilizada com o intuito de enriquecer a fundamentação teórica, uma vez que essa análise incidiu nos normativos legais que estruturam e regulam o funcionamento do sistema educativo, nos Regulamentos que a instituição dispõe para a realização da Prática Pedagógica, bem como nos documentos inerentes aos planos de formação inicial, de modo a obter informação suficiente para fundamentar e dar sentido e pertinência a esta investigação.

A respeito deste assunto, Piña Vera & Morilla (2007) referem que a Análise Documental, como técnica de recolha de dados, se caracteriza por ser um processo dinâmico que permite representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta do original, gerando assim um novo documento.

Para Rubin e Rubin (2005, citados por Seabra, 2010, p. 169), a análise documental "é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências". Por isso, a análise documental tem como principal vantagem permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente.

De acordo com Vickery (1970), esta técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores: a primeira, consiste em (re)conhecer o que os outros investigadores têm feito em relação a uma determinada área ou assunto; em segundo lugar, pretende compreender secções específicas de informação de algum documento ou livro em particular; e, em terceiro lugar, a técnica permite conhecer a totalidade, ou pelo menos uma parte, considerável de informação relevante sobre um tema específico.

Nesta pesquisa, a análise documental foi utilizada como suporte adicional dos dados obtidos pelos instrumentos acima descritos.

Todavia, convém lembrar que este processo também pode ter desvantagens. Uma das maiores desvantagens da análise documental resulta da possibilidade de algumas das fontes poderem, eventualmente, conter dados errados ou conclusões inadequadas, pelo que interessa analisar em profundidade cada informação, procurando incoerências ou contradições, devendo utilizar, sempre que possível, fontes originais e o maior número possível de fontes diversificadas (Sousa, 2009).

4.5. Técnicas de tratamento e análise de dados

Em termos de tratamento e análise de dados, recorremos a duas das técnicas de tratamento e análise mais utilizadas na realização de estudos deste género – a *análise estatística* e a *análise de conteúdo* – e que passamos a descrever de seguida.

4.5.1. Análise estatística

De acordo com Michel (2005, p.34), as pesquisas quantitativa e qualitativa não são excludentes. Ambas se devem, sinergicamente, complementar, sem associar processos e questões metodológicas dos métodos quantitativos exclusivamente às ciências exatas, biológicas e naturais, ou os métodos qualitativos

Numa investigação, os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados. Como na maioria das vezes os dados assumem uma forma numérica, procede-se a uma análise estatística, que, geralmente, é associada à investigação quantitativa, porque na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo e integrado numa sequência da investigação de cariz mais indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, um conjunto de palavras (Coutinho, 2014).

Segundo Black (1999, citado por Coutinho, 2014), a função da análise estatística é transformar os dados em informação, sendo precisamente para isso que ela nos serve.

Na conceção de Morais (2005, p.8), a estatística é um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa que envolve a planificação de experiências, a recolha e organização de dados, a inferência, o processamento, a análise e a disseminação de informação. Ainda refere que 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 através de números, tabelas e gráficos.

No tratamento dos dados recolhidos através do questionário, e uma vez que pretendíamos estudar as conceções dos inquiridos, recorreremos à análise das frequências e percentagens, que não é mais do que contar as ocorrências (frequências) e expressá-las como uma percentagem do total. A realização de uma análise quantitativa foi apenas para uma compreensão mais substantiva das perceções dos intervenientes, o que permitiu não só descrever, mas também avaliar o volume de respostas e sua eventual aplicabilidade em contextos práticos e académicos. Assim, a utilização de procedimentos estatísticos simples, nomeadamente das frequências e percentagens, permitiu resumir, reforçar e apresentar de forma mais concisa os dados obtidos através da análise do conteúdo, ricos em detalhes, fornecendo deste modo uma visão que ajuda a corroborar as conclusões obtidas e a proporcionar uma compreensão mais clara, mais acessível e mais eficaz na comunicação dos resultados da temática em estudo.

De acordo com Santos & Henriques, (2021, p. 27), "a análise e tratamento de dados pode ser feita recorrendo a uma simples folha de Excel ou a um programa informático complexo". Por seu turno Sá, Costa e Moreira (2021, p. 92) afirmam que, na estatística descritiva, uma distribuição de frequência é um método de agrupar os dados em classes de modo a fornecer a quantidade (e/ou a percentagem) de dados em cada classe, podendo resumir e visualizar um conjunto de dados sem precisar de ter em conta os valores individuais.

Outros autores, tal como Reis (1996, p. 15), referem que "a estatística descritiva consiste na recolha, analise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos".

Assim sendo recorremos á análise de frequências simples que, de acordo com Martins (2005), permitem analisar a quantidade de vezes que um determinado valor aparece num certo conjunto de dados e organizá-los de forma mais eficiente, desde a recolha e organização até à apresentação, de forma reduzida, de uma quantidade maior de informações numa tabela ou gráfico. Estas frequências

situam-se em relação ao número de vezes que aparecem, mas, para melhor termo de comparação, são transformadas em valores percentuais.

Com a mesma opinião, Bryman e Cramer (1993, citados por Morgado, 2012, p.95) consideram que "a frequência é o número de vezes que algo ocorre" num determinado contexto, sendo comumente calculada de igual modo a percentagem, que "indica a proporção dos casos que correspondem a cada uma das frequências". Assim, o nosso propósito de recorrer à distribuição de frequências foi o de apresentar os dados de forma mais concisa, de modo que nos permitissem recolher as informações necessárias sobre as opiniões dos inquiridos. Nessa ordem de ideias, as tabelas de frequências foram utilizadas, essencialmente, para resumir um grande volume de informações facilitando assim o seu entendimento e análise.

A análise dos dados recolhidos através do questionário processou-se através da tabela de frequências como instrumento necessário para a organização, apresentação, análise e interpretação, resumindo-os a fim de se tornarem claros e organizados os dados, relativos aos inquéritos aplicados aos Professores-Guias e aos Estudantes do 4º ano.

4.5.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é definida "como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação" Berelson (1965, citado por Marconi & Lakatos, 2009, p. 116). Os autores indicados (Marconi & Lakatos, 2009, p. 117) referem, ainda, que esta técnica "permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, podendo também ser aplicada a documentos pessoais como discursos, diários, textos".

A análise de conteúdo é, essencialmente, uma análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada e através de operações de disjunção e conjunção, compreender a organização estrutural para, a partir daí, efetuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente. Nesse caso, os autores referidos, concluem que analisar o conteúdo significa ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro.

Por seu turno, Ander-Egg (1978, citado por Marconi & Lakatos, 2009, p. 116) afirma que esta é técnica de análise "é a mais difundida para investigar o conteúdo das comunicações de massas, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação".

Assim, a análise de conteúdo é aqui entendida "como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação" Berelson (1965, citado por Marconi & Lakatos, 2003, p. 116). É aplicada em diversos contextos, quer em psicologia, quer em ciências sociais ou em aconselhamento. Esta técnica analisa a narrativa, conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências, permitindo uma análise formal dos significados pessoais, de uma maneira que poucas técnicas oferecem.

Na perspetiva de Bardin (2011, p.47), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o propósito de obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção destas mensagens.

A análise de conteúdo é uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos desembramados em categorias. O sistema de categorias traduz as ideias chave veiculadas pela documentação em análise. Bardin, (1979, p. 117) refere-se ao processo de categorização como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos".

No nosso caso, para trabalhar os dados qualitativos procedemos a uma análise de conteúdo, já que essa técnica nos permitiu analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo mais profundo, oculto ou sob o aparente, indo mais além do que é expresso como comunicação direta, o que facilita que se possam descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.

Na perspetiva de Moraes (1999), trata-se de um método que se rege por princípios específicos em volta da resposta ao problema e dos objetivos da pesquisa, permitindo obter resultados. Pode ser aplicado tanto a estudos qualitativos como quantitativos, comportando cinco etapas:

- *Preparação da informação* – o investigador organiza a informação, tendo em conta o problema e os objetivos a partir dos quais deve interpretar os dados;
- *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades* – uma etapa onde o investigador agrupa os dados, registando as semelhanças a partir dos sentidos identificados;
- *Categorização ou classificação das unidades em categorias* – etapa que consiste em transformar os dados recolhidos, agrupá-los tendo em conta a suas características comuns e fazer uma síntese dos dados brutos para a construção de significados. É uma operação

onde os dados recolhidos são classificados e reduzidos após terem sido considerados relevantes respondendo aos objetivos da investigação;

- *Descrição* - uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento dessa comunicação.
- *Interpretação* – permite ao investigador compreender e explicar os dados recolhidos, extraindo deles um significado coerente com os objetivos da pesquisa e com a fundamentação teórica.

Trata-se de um processo de redução de informação, segundo determinadas regras apontadas essencialmente por Bardin (1997). Para a autora, o recurso à análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando a identificação de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção ou inferências que recorrem a indicadores quantitativos.

Para Bardin (1997), a análise de conteúdo realiza-se em três momentos sucessivos: a pré analise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

No nosso estudo, e como referimos atrás, numa primeira fase privilgiámos a definição de pré-categorias de análise, o que facilitou a primeira leitura dos dados, sem prejuízo de, numa fase posterior, procedermos a uma análise do conteúdo de acordo com as seguintes fases e critérios:

- *Fase de pré-análise* – fase inicial em que se procedeu a uma sistematização dos dados brutos, se transcreveram literalmente as entrevistas e as questões de resposta aberta dos questionários realizados aos Docentes e aos Estudantes (atribuindo um código para cada entrevistado), fazendo uma leitura flutuante de modo a constituir o *Corpus Documental* a ser analisado, recolhendo os dados do texto, procedendo à interpretação do material recolhido, o que permitiu identificar os aspetos mais referidos para elaboração de indicadores. A leitura permitiu a familiarização com o material e a identificação inicial de padrões e tendências.
- Seguidamente, efetuámos a *exploração do material* para proceder à respetiva *codificação*, procedendo a recortes no texto em unidades de registo e de contexto contidas nas mensagens, o que nos permitiu construir um referencial teórico como base desta fase. Assim, as unidades de registo foram organizadas com base nas *categorias* estabelecidas, mediante os discursos dos atores, sendo os eixos temáticos para a análise.

- Importa referir que, para efetuarmos a análise de conteúdo para além das categorias que tínhamos predefinido no início, seguimos as sugestões de Esteves (2006), realizando uma leitura flutuante do material, com o objetivo de começarmos a vislumbrar a identificação do sistema de categorias emergentes a utilizar. No nosso caso, não foram identificadas outras categorias, uma vez que as categorias pré-definidas inicialmente foram suficientemente abrangentes e abarcaram os elementos necessários à investigação alinhando-se adequadamente com os objetivos traçados no estudo. As categorias iniciais mostraram-se eficazes para a compreensão e interpretação dos dados, mantendo o foco e a consistência da análise.
- Após este processo procedeu-se ao *tratamento dos resultados,* identificando várias *inferências* e procedendo à sua *interpretação,* de modo a compreender as opiniões dos atores e procurar os seus significados. Nesta etapa, procedemos ao cruzamento e a comparações entre categorias para procurar relações, padrões e discrepâncias nos dados. Essas inferências foram realizadas com base na relação das categorias com os dados brutos. Ao interpretarmos os resultados, que vão para além da descrição, deu-se sentido aos dados, fazendo relações com a literatura existente, com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, contextualizando as mensagens, explorando o significado das inferências. Por fim, com a síntese dos principais resultados, construiu-se uma narrativa coerente que responde aos objetivos do estudo.

Sustentamo-nos nos pressupostos definidos por Bardin (2015), que permitiram estruturar as ideias, decompor os elementos essenciais e classificá-los, reunindo assim a problemática em estudo e sua contextualização, tendo presente as regras da homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade, representatividade e exaustividade.

A análise de conteúdo foi aplicada às mensagens escritas pelos Professores de Prática Pedagógica (Anexo 10), pelos estudantes do ISCED (Anexo 12) e pelos Professores-Guia (Anexo 14), com maior ênfase nas perguntas abertas contidas no questionário, fazendo os recortes do texto com significado para a contextualização desejável que sustentassem as nossas reflexões. A partir desta análise caracterizou-se a Influência da Prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo ISCED de Benguela.

4.6. População e Amostra

Decidimos começar este segmento de análise por definir o que se entende por população e amostra. No primeiro caso, Tuckman (2000) define população (ou grupo-alvo) como sendo o grupo do qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões. Uma conceção perfilhada por Ramos e Naranjo (2014, p. 216), uma vez que consideram que a "população é o conjunto formado por todas as unidades de análise ou por todas as características que são de interesse relevante para o investigador".

No nosso caso, e tendo em conta os objetivos que pretendemos concretizar, definimos como população os docentes de Prática Pedagógica II do ISCED, os estudantes do 4º ano do Curso de Ciências da Educação do Ensino de Psicologia e Pedagogia, os Professores-Guias das escolas de aplicação.

Fazem parte da população em estudo, 8 Professores de Prática Pedagógica do ISCED, 165 estudantes, dos quais 69 são do regime regular e 44 do regime pós-laboral do Ensino de Pedagogia, e 52 estudantes do regime regular do Ensino de Psicologia.

4.6.1. Caracterização da amostra

Um outro conceito importante é o conceito de amostra, uma vez que a amostragem tem um impacto importante na qualidade dos resultados, devendo ser o mais representativa possível da população. Segundo Coutinho (2014, p. 89), a amostragem "é o processo de seleção dos sujeitos que participam no estudo", sendo a amostra constituída pelo "conjunto de sujeitos (pessoas, documentos) de quem se colherão os dados", devendo, por isso, "ter as mesmas características da população de onde foi extraída".

De acordo a Gil (2008), a amostra é a parte da população ou universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano.

Por seu turno, Ghiglione e Matalon (1997) afirmam que "é raro trabalhar-se com uma amostra perfeitamente representativa". Para além de que, a questão da representatividade, por si só, é uma questão difícil de satisfazer e, muitas vezes, inútil. Por isso, os autores referenciados sugerem a substituição global de representatividade por uma noção mais ampla, isto é, pela adequação da amostra aos objetivos estabelecidos.

Para garantir a representatividade da amostra, Giglione e Matalon (1997, p. 30) afirmam que se devem selecionar os sujeitos, elementos ou unidades que a constituem através de um processo que garanta que todos os membros da população têm a mesma possibilidade de fazer parte dela. Trata-se de uma opinião corroborada por Marconi e Lakatos (2003, p. 27), uma vez que consideram que a "amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo".

Para Charles (1998, citado por Coutinho, 2011, p. 86), os métodos de seleção da amostra podem dividir-se em amostragem probabilística e não probabilísticas. Para o nosso caso, utilizou-se os dois tipos, a probabilística para os Estudantes, e a não probabilística para os professores de Prática Pedagógica e professores guias.

Neste caso, utilizou-se uma *amostra aleatória simples* para os estudantes do 4º ano de Psicologia e Pedagogia do curso regular e pós-laboral, onde cada membro da população teve a mesma probabilidade de ser incluído na mesma.

Para aferir as competências dos Estudantes em estudo, fizeram parte da amostra de forma *intencional,* os Professores de Prática Pedagógica II, e os Professores-Guias das escolas de aplicação. Importa aqui referir que um dos Professores de Prática Pedagógica no momento estava a ocupar o cargo de chefe de departamento de Ciências da Educação em exercício. Optamos por este tipo de amostra, escolhendo participantes que possuem as características ou qualidades relevantes para o estudo. Sendo um estudo exploratório, incluímos indivíduos que são mais prováveis de fornecer informações ricas e pertinentes á temática.

Além dos aspetos referidos, importa, ainda, registar que foram aplicadas técnicas diferenciadas na recolha de dados, utilizando o inquérito por questionário aos Estudantes e Professores-Guias das escolas de aplicação e o inquérito por entrevista aos Professores de Prática Pedagógica II do ISCED. Por serem técnicas com características diferentes, optámos por descrever e caracterizar cada um dos elementos que participaram no estudo.

4.6.2. Caracterização da amostra dos respondentes ao inquérito por questionário

Para aplicação do questionário foram selecionados todos os Estudantes do ISCED, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, mas apenas 117 Estudantes compareceram no dia da aplicação do mesmo, fazendo parte da amostra, dos quais 45 são estudantes do Curso de Pedagogia do regime regular, 33 estudantes do Curso de Pedagogia do regime Pós-laboral, e 39 estudantes do Curso de Psicologia do

regime regular. Dos estudantes referidos, 71 estudantes são do sexo feminino e 46 do sexo masculino, sendo que as idades dos estudantes questionados variam entre a idade mínima de 21 anos e a máxima de 56 anos de idade.

Os *Professores-Guias* foram selecionados de forma intencional, seguindo como critério fundamental selecionar todos aqueles que trabalhem de forma direta com os professores do ISCED, e seus estudantes, no ano em curso da referida pesquisa para comportar a fidedignidade na triangulação das perceções de todos os intervenientes envolvidos. Desta feita, foram selecionados 15 Professores-Guias, com a respetiva correspondência das disciplinas de apoio ao curso de Psicologia e Pedagogia, que comportam as Psicologias (do Desenvolvimento e da Aprendizagem), e para o curso de Pedagogia, Teoria da Educação, Análise Sociológica da Educação, Formação Pessoal, Social e Deontológica.

Relativamente ao género e idade dos intervenientes do estudo, os indicadores apontam que 12 professores são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino, sendo que 7 professores apresentam idades compreendidas de 41 a 50 anos, 5 idades entre 36 e 40 anos e apenas 3 com idades entre 52 e 60 anos. Pela idade apresentada pode-se constatar que os docentes guias das escolas de aplicação apresentam uma idade adulta e que, pela média da mesma, possuem alguma experiência para contribuírem na formação adequada dos estudantes Praticantes.

Com a finalidade de conhecer o nível de formação académica dos Professores-Guias das respetivas escolas de aplicação, os elementos recolhidos permitem constatar que 12 dos professores, que representam 80% da amostra, são licenciados e 20% possuem o grau de mestre. Os indicadores são positivos na medida que possuem habilidades suficientes para avaliar as aulas praticadas pelos estudantes do ISCED nas instituições de ensino em que lecionam. Outra componente de que beneficiam é referente ao tempo de serviço na docência – 8 participantes, o que corresponde a 53,33%, totalizam uma média de 17 a 33 anos; 7 representam 46,67% e são docentes com um tempo de serviço situado no intervalo entre 8 e 16 anos – o que deixa transparecer uma boa experiência na sua área profissional, o que beneficia, em certa medida, o acompanhamento eficiente na formação dos futuros professores.

Os Professores-Guias são de extrema importância na formação dos estudantes e no acompanhamento das aulas nas escolas em que lecionam. Eles são parte integrante e desempenham um papel preponderante nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que interferem em aspetos que vão da planificação até á materialização das aulas. Como se observa na descrição dos dados inseridos no gráfico acima, além de possuírem como grau académico a licenciatura ou o mestrado, o

que *a priori* permite pressupor uma formação adequada, acresce o facto de, a esse fator, se anexarem os anos de experiência na profissão que possuem, o que é uma componente importantíssima para contribuírem verdadeiramente para a formação integral dos estudantes do ISCED, sobretudo no que diz respeito ao perfil de saída pretendido.

Outro aspeto relevante é a capacidade de observação, análise e avaliação das aulas realizadas pelos estudantes, pois alem do Professor de Prática Pedagógica do ISCED, o Professor-Guia joga um papel integrante e preponderante nesse processo, uma vez que, com o grau académico e experiência que apresentam na área da educação permitem supor que detêm as habilidades necessárias para o efeito.

Pela idade e o tempo de trabalho apresentados, podemos concluir que os docentes guias das escolas de aplicação apresentam uma idade adulta e pela média da mesma, pressupomos que apresentam a necessária experiência para contribuírem para uma formação adequada dos estudantes Praticantes.

4.6.3. Caracterização da amostra dos respondentes ao inquérito por entrevista

Os professores orientadores do ISCED também foram selecionados de forma intencional, tanto para o curso de Psicologia como para o de Pedagogia regular e pós-laboral, o que abarcou um total de 5 docentes, dois dos quais do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 37 e 56 anos. Três docentes possuem a categoria de Mestre e dois a categoria de Doutorados.

Todos os intervenientes são docentes efetivos do ISCED, com anos de trabalho na instituição que variam de 12 a 18 anos. A disciplina de Prática Pedagógica II é lecionada por docentes com um tempo de serviço que oscila entre o mínimo de 12 e o máximo de 18 anos, o que demonstra bastante experiência na organização e lecionação na cadeira, além de se encontrarem acima da média estipulada no regulamento para poder assumir essa tarefa, uma vez que são designados 4 anos como tempo mínimo como docente na instituição. Neste caso, são superadas todas as expectativas na unidade curricular de Prática Pedagógica II, já que apresentam bastantes anos de experiência, o que *a priori* é significativa para uma orientação experiente e competente.

Importa aqui referir que para a unidade curricular de Prática Pedagógica II, não há muita aderência por parte dos docentes do ISCED, devido ao cariz da mesma, que envolve muitas deslocações às escolas de aplicação, sendo a maior parte delas distantes e sem condições, bem como

pelo facto de ser uma Unidade Curricular muito trabalhosa, onde em 45 minutos letivos apenas se pode dedicar a um estudante repetidas vezes por ano, onde diariamente o docente tem um número exaustivo de planos de aula para correção, não esquecendo o elevado número de estudantes que um só docente orienta, o que acaba por ser desgastante. Estas são realidades existentes num percurso de muitos anos, onde o quadro se tem mantido com estas características.

Devido á disparidade do número de Professores-Guias (15) e de Professores Orientadores do ISCED (5) é importante referir que um Professor de Prática Pedagógica II do ISCED, num mesmo ano letivo, trabalha com mais de um Professor Guia das escolas de aplicação, o que se deve ao elevado número de estudantes por professor, sendo necessária mais do que uma turma para que os estudantes consigam cumprir, minimamente, o número de aulas estipuladas no regulamento.

Todos os professores do ISCED que entrevistámos são formados em Ciências da Educação, nas áreas afetas à Psicologia e à Pedagogia.

De acordo com o descrito acima, toda a caracterização efetuada dos Professores de Prática Pedagógica do ISCED revela a existência de indicadores bastante animadores, quer quanto ao grau académico, quer quanto aos anos de experiência na referida Unidade Curricular, o que *a priori* permite inferir que estão reunidas as condições para conferirem credibilidade ao estudo.

4.7. Questões éticas da investigação

Na investigação, a ética na pesquisa não se restringe à relação entre o investigador e os participantes na pesquisa. De acordo com Gauthler (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo, desde a simples escolha do tema, da amostra ou, ainda, dos instrumentos de recolha de dados.

No decorrer da pesquisa foi salvaguardada uma série de requisitos, de acordo com os princípios éticos que norteiam o rigor científico, tais como a integridade, a imparcialidade e a confidencialidade.

De acordo com a necessidade de aplicação dos instrumentos, envolvendo diferentes autores, foram estabelecidos encontros com os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas de aplicação, tendo tido a preocupação de os informar acerca dos objetivos da investigação, bem como dos procedimentos a ser utilizados. Posteriormente, foram formalizados os necessários pedidos de autorização por escrito.

Apesar da investigadora que realizou este trabalho ser docente no ISCED e regente da unidade curricular de Prática Pedagógica II, não deixou de providenciar toda a documentação necessária para aplicação dos instrumentos aos estudantes do 4º ano do Ensino da Psicologia e Pedagogia regular e pós-laboral, e aos respetivos Professores de Prática Pedagógica II do ISCED.

Assim, sendo com as démarches utilizadas para as escolas alvo da pesquisa, trabalhou-se com base do *consentimento* e devidamente informado e documentado.

Nas escolas de aplicação foram entregues os questionários aos Professores-Guias que acompanham os estudantes do ISCED que foram alvo da pesquisa, tendo sido posteriormente recolhidos à medida que estes terminavam o seu preenchimento. No entanto, no ato da entrega foram explicados, de forma aprofundada, alguns aspetos, como, por exemplo, os objetivos do estudo, a preservação da identidade e a confidencialidade.

Os instrumentos que os estudantes do ISCED receberam foram entregues nas suas salas. Antes de começarem a responder às questões foram detalhados todos os princípios éticos, tais como a confidencialidade e o anonimato dos resultados, ou a explicitação dos objetivos e das finalidades do estudo, tendo informado os estudantes que deviam preencher os questionários sem limite de tempo nem pressão, tendo os estudantes entregado os questionários preenchidos à medida que iam terminando.

Quanto aos docentes de Prática Pedagógica II, do ISCED, a recolha de dados foi agendada de acordo com as suas disponibilidades, tendo realizado todas as entrevistas previstas na instituição.

Antes do início da realização das entrevistas, foi efetuada a respetiva legitimação e a motivação dos docentes a entrevistar. Para o efeito, informou-se o entrevistado sobre a natureza e os objetivos das entrevistas, assegurou-se o carácter confidencial das informações a recolher, legitimou-se a entrevista, solicitando a autorização para a gravação em áudio, com a finalidade de se assegurar a fidelidade e fidedignidade das intervenções. Por fim, acordou-se a modalidade de devolução da entrevista.

No decorrer das entrevistas aos professores criaram-se condições para se pronunciarem livremente, foram respeitadas as opiniões e não houve, por parte da entrevistadora, omissão de quaisquer opiniões, nem interferências, nem mesmo quaisquer influências nas respostas obtidas.

Capítulo V

Perceções dos Professores do ISCED sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil de Saída dos Formandos

Capítulo V – Perceções dos Professores do ISCED sobre a influência da prática pedagógica no perfil de saída dos formandos

Os dados que a seguir se apresentam foram recolhidos através das entrevistas que realizámos aos Professores de Prática Pedagógica, na Instituição onde decorreu o estudo. Com o intuito de conhecer as perceções dos Professores de Prática Pedagógica II, no ISCED, e sua influência no desenvolvimento do perfil de saída dos formandos, em regime laboral e pós-laboral, foram realizadas várias entrevistas. Importa referir que, para além das perceções dos Professores, procurávamos também confirmar ou infirmar os dados recolhidos pela aplicação de um questionário aos estudantes em formação no ISCED e aos Professores Guias das escolas de aplicação, aspetos a que nos referimos nos capítulos seguintes. Além disso, a recolha de dados permitiu, em momento posterior, fazer a triangulação das opiniões emitidas pelos atores que participaram neste processo de formação, contribuindo desse modo para clarificar o Perfil de Saída dos estudantes.

Assim, de acordo com os objetivos de investigação previamente definidos e tendo por base o guião das entrevistas realizadas (Anexo 9), optámos por organizar a apresentação e análise dos dados em torno das seguintes dimensões:

(1) Modelo de formação inicial de professores no ISCED em Benguela;

(2) Pressupostos da organização formativa na Instituição;

(3) Caracterização das competências e debilidades dos estudantes do ISCED;

(4) Pressupostos que garantam o perfil de saída dos estudantes;

(5) Apoio dos professores de Prática Pedagógica II aos estudantes para o desenvolvimento do seu perfil de saída;

(6) Importância da prática Pedagógica para os futuros profissionais.

Com base nas dimensões referidas, procurámos analisar o modelo de formação de professores e caracterizar a organização curricular que lhe serve de base, nomeadamente na disciplina de Prática Pedagógica II, tendo em conta o perfil de professor a formar e os conhecimentos e competências a desenvolver no ISCED em estudo. Para concretizar os propósitos referidos, tornou-se necessário averiguar como eram orientadas as práticas pedagógicas pelos docentes (formadores) do ISCED e detetar os seus reflexos na formação dos futuros professores. Tornou-se, ainda, necessário caracterizar o nível de conhecimentos/competências e identificar as principais debilidades dos estudantes do 4º ano, evidenciadas pelos orientadores de Prática Pedagógica II. Por fim, foi inevitável conhecer o suporte

que os docentes disponibilizam aos estudantes no decorrer das suas atividades e o nível de importância desta unidade curricular na futura profissão.

Apresentaremos a seguir, de forma organizada, os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos cinco professores orientadores da instituição em estudo, o ISCED de Benguela, aqui designados por P1, P2, P3, P4 e P5. Além disso, para que a leitura seja facilitada, uma vez que o inquérito por entrevista apresenta várias questões, procedemos à associação das questões em função das dimensões previamente traçadas.

Importa, ainda, ressaltar que os 5 professores inquiridos fazem parte do conjunto de 9 professores que orientam e acompanham os estudantes ao longo do ano letivo em que foram aplicados os instrumentos da pesquisa, o que é bastante relevante, uma vez que o cruzamento de dados é mais eficaz e fidedigno.

5.1. Modelo de formação inicial de professores e respetiva organização curricular

No que diz respeito à formação inicial de professores, uma dimensão focada na análise do modelo de formação vigente e respetiva organização curricular da Unidade Curricular (UC) que lhe serve de base – Prática Pedagógica II –, foram colocadas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o currículo a desenvolver e as funções e competências tanto dos formadores e como dos formandos.

5.1.1. Desenvolvimento da Prática Pedagógica no ISCED.

Solicitámos aos professores de Prática Pedagógica II (PP II) que descrevessem como são desenvolvidas as atividades nessa unidade curricular, no contexto da formação inicial de professores. As respostas dos participantes fazem referência à preparação e aplicação dos conhecimentos das unidades curriculares do plano de estudos que antecedem a PP II, no 4º ano. Nesse sentido, afirmam que os estudantes

> (...) vêm já com alguns conhecimentos teóricos das cadeiras de Didática, de Pedagogia Geral e de algumas Didáticas Especiais (...) há todo um processo de preparação que se faz do formando no que toca a didática geral, o indivíduo adquire os conhecimentos gerais (...) futuros professores, têm Prática Pedagógica I, que é um elemento de transição para a Prática Pedagógica II, sendo de lembrar que a PPI é feita a nível da instituição [ISCED] [P1]
>
> (...) são orientados nas disciplinas antes da aplicação do próprio estágio [P2]

> (...) estão subdivididos em dois grupos: um, que é do terceiro ano, onde começa essa prática e nesse terceiro ano que são aquelas aulas presenciais entre os próprios estudantes e que deixa muito a desejar (....) não se cumprem muito os pressupostos metodológicos nessas aulas (...) mas a operacionalização mesmo do estágio, isto ocorre já no fim do curso, (...) têm poucas disciplinas ou unidades curriculares no quarto ano porque o grosso do tempo é dedicado ao estágio na escola de aplicação. [P3].

Tendo como base os depoimentos apresentados e devido ao elevado número de estudantes, comparativamente à disponibilidade de professores de Prática Pedagógica II por turma, os participantes no estudo afirmam que existe uma divisão dos estudantes em grupos com o mínimo de dez:

> (...) como as turmas são bastante numerosas (...) os estudantes são subdivididos por docentes, em grupos de dez ou mais (...) [posteriormente o] professor orientador leva-os para diversas escolas de aplicação, onde ministram aulas em função da especialidade de formação no ISCED [P1]
>
> (...) a Prática Pedagógica II, já no contexto específico – na escola de aplicação –, permite ao estudante demonstrar os resultados do trabalho realizado ao longo desse processo inicial de formação. [P2].
>
> (...) é nessas instituições que se vai operacionalizar todo o trabalho desenvolvido anteriormente no ISCED [P3].

As práticas pedagógicas são realizadas em diversas escolas, designadamente nas escolas de formação geral, de formação de professores, onde realizam atividades diversas como *"*participar da planificação das aulas, observação de algumas aulas dos professores da própria escola de aplicação, o que contribui para irem sendo inseridos em diversas turmas e praticarem as suas atividades letivas" [P1].

No entanto, um dos docentes refere que as atividades são pouco produtivas, uma vez que "não têm estágio supervisionado, mas apenas prática pedagógica com um número reduzido de aulas", o que implica que os formandos "não participem na vida da escola, não participem na aplicação das provas", em suma, participem apenas de forma parcial **[P5]**.

Importa referir que um outro professor inquirido garante que "a organização da prática não é como devia ser", uma vez que, no 3º ano, em Prática Pedagógica I, "não se cumprem os requisitos metodológicos e a forma de operacionalização deixa muito a desejar, acabando por influenciar negativamente na Prática Pedagógica II" **[P4]**. Ora, isto acontece por falta de uniformização de critérios entre os docentes orientadores da prática I e II. Estes indicadores de falta de uniformização de

critérios são bastante significativos, uma vez que os formandos acabam por vivenciar momentos de alguma tensão, uma vez que na Prática Pedagógica I são orientados sob bases que irão colidir com o que terão de operacionalizar nas escolas de aplicação, levando muitas vezes a terem de se adaptar a novas dinâmicas de trabalho.

Realmente, é necessário que, como afirma um dos docentes inquiridos, "o conjunto de professores das práticas se reúna, para definirem uma linha comum de pensamento" **[P4]**. Nesses encontros de trabalho devem trocar opiniões, partilhar as dificuldades registadas e, em conjunto, traçarem critérios para as superarem. No entanto, apesar de concordar com esses importantes encontros de trabalho, que são muito frutíferos, os docentes devem regular as suas atividades pelo documento em vigor no ISCED, que foi recentemente (2019) remodelado e moldado às exigências do ensino para uma formação condigna.

5.1.2. Perceções dos Professores de Prática Pedagógica sobre o currículo da formação inicial.

Outro aspeto que procurámos conhecer foi a opinião dos professores relativamente ao currículo da formação inicial, uma vez que se assume como um elemento estruturante na formação de professores. Quando questionados sobre o atual currículo de formação, os professores revelam que, embora não exista uma opinião unânime, reconhecem que se trata de um elemento importante:

> O currículo está bem concebido... **[P1]**;
> Creio que o currículo está bem concebido, o que falta agora é a sua aplicabilidade **[P2]**;
> Embora bem concebido, o currículo exige, ainda, alguns ajustes **[P3]**;
> Apesar de se tratar de um currículo bem concebido, o que tem algumas vantagens, é necessário inserir mais alguns elementos, uma vez que o currículo apresenta algumas lacunas **[P5]**.

Apesar de afirmarem que o currículo está bem concebido, alguns sugerem que devia ser revisto com a finalidade de fazer alguns ajustes, de modo a eliminar pequenas lacunas e de o adaptar a cada contexto. Além disso, consideram que o início da prática letiva devia ser antecipado, uma vez que contribuiria para uma formação mais sólida dos futuros professores:

> O contacto com a prática devia começar muito mais cedo, pelo menos no 2º ano e quiçá mesmo no 1º ano. Esse contacto seria uma forma de os estudantes se familiarizarem melhor com a profissão **[P1]**

O contacto direto com a prática pedagógica no 3º ano é tardio. Penso que no 1º ano os estudantes deviam observar aulas e no 2º ano começarem a ter alguma experiência com aulas simuladas e no 3º ano terem aulas já em contacto direto com as escolas **[P3]**;

Devia haver mais contacto com a prática, com a finalidade de aprimorar as metodologias a utilizar nas aulas **[P4]**

Uma vez que existe um número reduzido de aulas, os formandos não participam na vida da escola **[P5]**.

Um dos docentes entrevistados garante que se houvesse remodelações na organização curricular da Prática Pedagógica e os estudantes tivessem mais contacto com atividades práticas desde os primeiros anos, "o perfil de saída estaria mais ajustado aos objetivos institucionais" **[P1]**.

Trata-se, no fundo, de antecipar o início da Prática Pedagógica, começando a ser ministrada logo a partir do 2º ano, o que na opinião de alguns professores entrevistados melhoraria de forma substancial a formação e preparação dos futuros profissionais. Existe até quem sugira que, se isso fosse possível, o aluno, no 4º ano, "seria capaz de assumir uma turma e a lecionação de uma Unidade Curricular (UC)" **[P3]**.

Como se pode concluir, a partir das declarações dos docentes que entrevistámos, torna-se necessário reajustar o plano curricular relativo à formação inicial de professores, devendo a UC de Prática Pedagógica I ter início nos primeiros anos, o que requer um reajustamento geral de todas as unidades curriculares, devendo as didáticas especificas e as metodologias de ensino-aprendizagem antecederem o início da prática pedagógica.

Além das remodelações curriculares apontadas pelos docentes de Prática Pedagógica, foi efetuada uma comparação, por parte de um professor, com o que se passa em instituições de ensino superior privado, o que nos permite concluir que os planos curriculares dessas instituições estão mais bem concebidos, já que oferecem aos formandos uma formação mais completa.

5.1.3. Funções dos orientadores na formação inicial de professores

Ao tentarmos perceber quais as funções desempenhadas pelos professores de Prática Pedagógica, no âmbito da formação inicial, constatámos que essas funções englobam um leque diversificado de tarefas, que requerem tempo e dedicação na profissionalização dos estudantes:

> O trabalho é muito exigente, tem que se orientar o estudante, participar na planificação das aulas, da dosificação nas escolas de aplicação, observar, analisar e avaliar as aulas de cada estudante. **[P1]**
>
> Na preparação didática-metodológica do futuro professor, as questões éticas e morais são muito importantes, no sentido de sair com um perfil formativo multifacético (...) não nos preocupamos somente com a formação pedagógica; temos em conta, também, a preparação moral aliada à tarefa didática que passa, não só por ensinar, mas também educar. **[P2]**
>
> Orientar, ajudar e direcionar os praticantes, se nós queremos formá-los com as competências necessárias (...) aplicar novas metodologias, (...) alguns que já vêm dos magistérios com algum conhecimento, (...) a função do formador é ajudar, orientar, tem a função de auxiliar e mostrar-se uma pessoa presente. **[P3]**

De acordo com as opiniões referidas, constatamos que as funções são diversas, desde o auxílio prestado aos estudantes no desenvolvimento de competências pedagógicas, incorporando metodologias ativas e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, tornando a formação mais dinâmica e envolvente. Além destes aspetos, também foi enaltecido o desenvolvimento de valores morais, pessoais e profissionais, imprescindíveis para a tomada de consciência da globalidade do ato educativo, bem como os comportamentos éticos, essenciais na sua prática diária, já que promovem a integridade, o respeito e a responsabilidade. Como se pode perceber, de acordo com o exposto pelos professores, há integração de componentes éticos, morais, pedagógicos e didáticos contribuindo para uma formação mais abrangente e preparada dos futuros profissionais.

Um docente referiu a existência de excesso de tarefas que os Professores de PP II acumulam, o que torna difícil "conciliar essa tarefas com a leccionação de outras unidades curriculares e, às vezes, com cargos de gestão diretiva, o que deturpa o trabalho do professor de prática pedagógica. Algumas vezes, até têm de assumir outros cargos, realizar atividades de extensão universitária, o que implica que tenham de se deslocar de instituição para instituição". **[P1]**

Torna-se evidente a preocupação com o excesso de funções que os professores de Prática Pedagógica acumulam, acabando por deturpar o trabalho conforme relata um professor inquirido, concluindo que é necessário, e urgente, repensar o horário dos Professores de Prática Pedagógica, uma vez que devem usufruir de tempo necessário para acompanhar devidamente os estudantes que lhes estão consignados. Aliás, a sobrecarga de atividades pode gerar um descomprometimento com as atividades da Prática Pedagógica II, colocando em causa a formação profissional, as trajetórias e os

percursos dos estudantes. Poderá ser este um dos fatores que levam alguns orientadores a proferir discursos como "alguns são orientadores e outros apenas professores". **(P5)**

Ainda assim, um professor clama pela mudança de práticas de alguns colegas, de modo a "serem mais responsáveis, mais pontuais e mais competentes naquilo que é o objeto de trabalho do professor universitário", uma vez que para formar futuros professores (...) "não têm aquela responsabilidade para com os estudantes; (...) há professores que muitas vezes é... não digo que deixam a desejar, mas ainda caem um bocadinho no tradicionalismo". **[P4]**

Essa visão tecnicista não é aconselhável, uma vez que não proporciona o aprimorar de técnicas e competências de ensino, correndo-se, ainda, o risco de os futuros professores terem um desenvolvimento profissional reprodutor de vícios e obstáculos epistemológicos, sem competências para investigar as suas práticas educativas (Gómez, 1992).

Os professores foram unânimes em afirmar que as suas funções devem estar centradas no estudante em formação, devendo, por isso, estar presentes e serem responsáveis, além de acompanhar, avaliar e registar o desempenho do formando em cada atividade, no sentido de ajudar o futuro professor a adquirir um perfil formativo multifacético, com competências adequadas à futura profissão, o que de certa forma corresponde às atribuições dos professores de prática, descritos no artigo 15º do regulamento em vigor na instituição.

A prática na formação de professores necessita de incorporar um valor epistemológico, onde Schön (1987, citado por Alarcão, 1996) aponta que, um estágio orientado possibilita ao formando o confronto com os problemas cotidianos do ambiente escolar, exigindo uma reflexão para a resolução com as hipóteses levantadas e verificadas, com a necessidade de ajuda pelo outro, com os erros no percurso da prática e com o aperfeiçoamento que é proporcionado pelo autoconhecimento.

5.1.4. Competências desenvolvidas pelos futuros professores para lecionarem no ensino secundário

Ao indagarmos os participantes no estudo sobre as *competências* que são desenvolvidas pelos futuros professores formados no ISCED, para lecionarem no ensino secundário, foi descrita uma ampla gama de competências que englobam diferentes domínios: domínio cognitivo (saber), domínio psicomotor (saber-fazer) e domínio socioafetivo (saber ser/saber estar).

> Muitas competências são desenvolvidas: competências cognitivas, que permitem adquirir uma gama de conhecimentos inerentes à própria prática pedagógica, como as cadeiras de

especialização (...) competências práticas, aprendem a planificar as aulas, (...) aplicarem provas, a elaborarem matriz de provas, (...) desenvolve-se neles um sentimento de amizade e cordialidade, (...) a elaborar meios de ensino e seu manuseamento, como escrever, usar o quadro (...) aquelas consignadas sobretudo no saber fazer, eles precisam adquirir a competência de operacionalização**[P1]**

Das várias competências desenvolvidas, podemos destacar as competências cognitivas, onde se adquire uma série de conhecimentos inerentes a prática educativa, as competências motoras e psicomotoras, onde o estudante/futuro professor aprende técnicas e metodologias para conduzir uma aula (...) dotar este futuro professor de uma responsabilidade em relação à profissão (...) trabalham-se as competências afetivas. **[P2]**

É necessário que o futuro profissional, formado nesta instituição, desenvolva competências cognitivas ou de conhecimentos, competências comunicativas, competências sociais, competências linguísticas, isso para poder leccionar condignamente (...). Dar aulas exige que o professor tenha competências teóricas, competências comunicativas, competências sociais. E essas competências são necessárias para corporizar o saber-fazer, necessário para leccionar **[P3]**

Alguns desenvolvem competências de planificação, de comunicação, de gestão de sala de aulas... [**P5]**

Além dos aspetos referidos, os depoimentos descrevem uma série de destrezas práticas desenvolvidas pelos formandos, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional como um *todo,* onde aprendem a planificar as aulas, a elaborar e manusear os materiais de ensino, sendo orientados no sentido de reunirem competências cognitivas, comunicativas, sociais e linguísticas para poderem leccionar condignamente, É importante destacar que os domínios da aprendizagem fazem parte das orientações prestadas aos formandos, já que, de acordo com Roldão (1999, p. 112), "o professor tem de dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades especificas", ficando, assim, preparados para o ensino.

De acordo ao artigo 4º do Regulamento aprovado na instituição, esta "unidade curricular caracteriza-se pela sua sistematicidade, pelo seu carácter integrador e interdisciplinar e pela vinculação da teoria à prática", onde se requererem sólidos conhecimentos didáticos e metodológicos, propiciados pelas unidades curriculares das metodologias e didáticas especificas, este facto leva um docente a afirmar que quando "as didáticas são bem dadas pelos formadores podem dar respostas, o que requer que sejam trabalhadas com responsabilidade" [**P4]**. Assim se compreende a importância das unidades curriculares antecedentes, que servem de alicerce teórico para que a prática se realize sem grandes constrangimentos.

O mesmo docente, que anteriormente tinha colocado em causa as práticas de alguns colegas, apela novamente a um maior comprometimento e mais responsabilidade:

> (...) insisto no tema da irresponsabilidade porque há ainda muitos [PPP II] irresponsáveis (...) deixam muito a desejar, porque é preciso saber quais são os critérios pelos quais a instituição opta para selecionar professores, formadores (...), uma vez que essas competências são essenciais para que os formandos tenham um perfil de saída aceitável. [**P4]**

É visível uma certa insistência por parte dos entrevistados para evidenciar preocupação com o descomprometimento de alguns colegas nesta UC, aspeto relevante para que a Instituição crie mecanismos de supervisão, com o propósito de aferir na realidade como é que este processo tem vindo a ser conduzido pelos docentes de Prática Pedagógica I e II. Da mesma forma que os próprios docentes apontam tantas lacunas na formação levada a cabo pelos seus colegas, os estudantes em formação são os elementos-chave deste processo, sendo certo que a má postura dos seus orientadores pode conduzir a repercussões negativas e não permitir que desenvolvam as competências necessárias para enfrentar os desafios da docência.

Os inquiridos demonstraram também uma certa curiosidade, entendida como sarcasmo, quanto aos critérios que a instituição utiliza na seleção dos professores de Prática Pedagógica, já que os normativos são claros, preconizando no seu artigo 15º que deve esse professor deve "ser um docente com formação continua e atualizada em didática, e com mais de 4 anos de experiência na docência desde que tenha demonstrado conduta ética". Além disso, e para todos os efeitos, é indicado pelo DEI. Quanto ao fator tempo de experiência, todos os envolvidos estão em conformidade, mas mediante os relatos evidenciam que a conduta ética está a ser posta em causa.

Na opinião de Perrenoud (2000b, p. 14), existem 10 famílias de competências a desenvolver nos cursos de formação inicial de professores, importantes e adequadas ao trabalho docente: organizar e dirigir situações da aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e adequar os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipe, participar na administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação continua. Como constatamos, é um leque variado de competências a desenvolver pelo formando. Contudo, de acordo com as inferências efetuadas com base nas respostas dos docentes de PPP II, aflora uma tendência muito grande para valorizarem a área do saber-fazer, o que, como demonstram vários estudos no contexto Angolano, tem sido alvo de alguma resistência, valorizando a actualização dos métodos em detrimento da interação ativa professor-aluno. Como referem Quitembo (2014),

Cardoso (2009) e Catrongo (2016), não se verifica uma abordagem centrada na pedagogia para a autonomia, centrada nos alunos e que promova os valores da cidadania.

5.1.5. Outras competências a desenvolver para uma formação mais integral.

Para além das competências didáticas e metodológicas recorrentes, foi interessante percecionar, dos orientadores, que outras competências deviam ser desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da formação.

> Desenvolver competências e habilidades na diversidade das metodologias, técnicas de ensino tecnológico e reforça-se que se deve investir nas condições físicas e materiais das instituições de formação de professores (...) não é por falta de vontade dos professores, mas por falta de condições institucionais. Devíamos ter uma escola mais apetrechada, com condições que atraíssem também o empenho do professor, sobretudo nas tecnologias. [**P1]**
>
> Devemos potenciar o sentido do tecnológico. [**P2]**
>
> Devia desenvolver-se uma cultura colaborativa. Não sei se por influência dos próprios formadores, mas ainda existe uma atitude balcanizada, quando deviam desenvolver-se competências grupais. É a cultura colaborativa que deve ser trabalhada com os nossos futuros professores, uma vez que ainda trabalham muito numa cultura individualista. **[P3]**
>
> Identificar mais elementos técnico-didáticos, que sejam úteis, principalmente no terceiro ano, na Prática Pedagógica I. Se nós conseguirmos ter a Prática Pedagógica I bem estruturada, com todos os elementos, então a Prática Pedagógica II torna-se mais agilizada. [**P4]**

As opiniões incidiram, maioritariamente, na necessidade de investir em competências compatíveis com os avanços educacionais e tecnológicos contemporâneos, o que permitiu reconhecer que muitas habilidades não são desenvolvidas devido ao *handicap* estrutural e material proporcionado por ambas as instituições – tanto na instituição formadora como nas escolas de aplicação.

Os docentes de Prática Pedagógica afirmam que, em muitos casos, os orientandos ficam limitados, uma vez que são socializados numa cultura mais tradicionalista, que não lhes permite desenvolver habilidades diversificadas.

> A competência mais visível é de ministrar aulas de conteúdo novo, que não permitem desenvolver muitas habilidades em aulas de avaliação, de revisão e de conferências. Os debates e os seminários também são formas de organizar o ensino. Por isso, os nossos alunos ficam, simplesmente, mais focados em metodologias muito antigas. **[P1]**
>
> Competências de gestão da sala de aulas, de planificação de aulas cooperativas, aulas baseadas em problemas, aulas de discussão, em vez de se limitarem a simples aulas combinadas. **[P5]**

É notório que os professores de Prática Pedagógica identificam algumas fragilidades dos orientandos, designadamente o uso de metodologias tradicionalistas, que não beneficiam uma preparação inicial completa e adequada. Ora, é nesta etapa formativa, anterior ao desempenho da futura profissão, que se deviam desenvolver essas habilidades, e os PP jogam um papel determinante no desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos formandos, com a finalidade de potenciarem, da forma o mais completa e adequada possível, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor em formação.

De acordo com Silva (2002), o desenvolvimento profissional não se baseia só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais na construção da identidade do formando. Por isso, foi referido que se deve "associar a questão humana, o que implica que as competências relativas ao lado afetivo devem ser as que mais devem ser trabalhadas pelo futuro profissional, nomeadamente a responsabilidade, o amor à profissão, a dedicação (...) as competências multifacéticas" **[P2].**

Recorrentemente, ao longo das entrevistas, os professores fazem abordagens depreciativas do perfil de alguns colegas, o que nos permite concluir que muitas competências não são desenvolvidas pelos futuros professores por causa da má postura de alguns Professores de Prática Pedagógica, o que, de certa forma, condiciona e coloca em causa o perfil que se pretende formar.

> Muitas vezes, os professores não são sérios no seu trabalho, uma vez que não se comprometem com a PP, não levam avante a sua missão formadora e, ainda, afirmam que os alunos não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para o desempenho da futura profissão. Às vezes, os estudantes ministram apenas uma aula, existindo circunstâncias em que o aluno não tem sequer oportunidade de ir para uma sala de aula tanto na Prática Pedagógica I, como na Prática Pedagógica II. E isso acontece porque os professores negligenciam o seu trabalho, o que contribui para que estes alunos não cheguem a desenvolver as habilidades necessárias. [**P1]**

Uma preocupação recorrente, identificada em vários depoimentos, é a falta de oportunidade de os estudantes praticantes conduzirem as suas aulas, fenómeno que parece estar relacionado com a falta de envolvimento de alguns professores, o que pode colocar em causa o perfil de saída de alguns estudantes. O que se espera de um ambiente educacional é que os futuros professores tenham oportunidade de desenvolver e utilizar as suas habilidades de ensino, durante o estágio nas escolas de aplicação. No entanto, verifica-se que essa expectativa nem sempre se concretiza, devido ao perfil apresentado pelos seus professores, o que levanta dúvidas significativas sobre o seu papel no

desenvolvimento profissional dos futuros professores. A falta de oportunidade de desenvolver atividades letivas pode ter impacto negativo na preparação dos praticantes, limitando as suas experiências práticas e comprometendo o alcance dos objetivos da Prática Pedagógica. Convém lembrar que, de acordo com Morgado et al. (2015, p. 150), "a pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma conceção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade que todas as restantes componentes da formação deveriam constelar-se".

Importa referir que existe um docente que tem referido muitos aspectos negativos relativos à postura dos formadores do ISCED, o docente P4, embora o quadro tenha mudado nesta questão, onde a professora [P1] revela aspectos bastante preocupantes quanto às posturas não adequadas apresentadas por alguns professores, banalizando os mais elementares requisitos éticos e científicos que devem nortear a atuação de qualquer formador.

É caso para se ponderar a necessidade urgente de maior rigor tanto na seleção dos docentes para esta unidade curricular, uma vez que se trata da pedra basilar do curso de formação de professores, como na criação de um sistema mais rigoroso de supervisão e de prestação de informações relativas aos progressos das atividades dos grupos de estudantes a seu cargo, uma vez que "é a unidade curricular que basicamente sustenta o perfil de saída desta instituição" **[P1]**

Os professores de Prática Pedagógica devem trabalhar o desenvolvimento de competências técnicas, cientificas, éticas, pessoais e sociais, imprescindíveis na construção dos distintos saberes que conformam a profissionalidade docente – saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar. Trata-se de uma aprendizagem que envolve estratégias que fomentam a formação inicial e podem ser utilizadas ao longo da sua vida profissional. Apela-se, por isso, ao desenvolvimento de práticas reflexivas, consideradas aqui como nutrientes essenciais das Práticas Pedagógicas, práticas essas que sustentam o perfil de saída desta instituição, devendo, por isso, ser operacionalizadas com rigor e dedicação.

5.1.6. Desafios lançados no âmbito da reforma educativa.

Para dar resposta às novas exigências e aos desafios lançados no âmbito da reforma educativa, através dos quais se procura concretizar um ensino multifacetado e de qualidade, questionámos os docentes sobre as mudanças que consideram imprescindíveis para concretizar esse desiderato.

Para o efeito, partimos do princípio de que para alcançar a referida qualidade no ensino, os professores devem ser portadores de determinadas características, tendo sido essa ideia que nos levou

a solicitar aos professores de Prática Pedagógica que se pronunciassem sobre os quesitos quais consideram determinantes.

> Estar em constante capacitação, deve ser um autodidata e atualizar-se sempre em relação as novas metodologias, o ensino híbrido era necessário, o domínio das tecnologias de informática, nós temos muitos, mas muitos professores com debilidades, nós temos estudantes de diferentes franjas sociais e muitas vezes os nossos alunos não estão à altura de responder as nossas exigências e ao nosso contexto. Saber ouvir o aluno, saber compreender, saber colocar-se, sem descuidar o seu perfil, que a exigência também deve ser um elemento do perfil (...) deve reunir é o hábito da leitura, os professores têm que ler, se tivermos que nós contextualizar as novas exigências. **[P1]**
>
> Saber falar, ouvir (...) serem responsáveis (...) trabalhar bem em equipa, criativos, dedicados e determinados, responsáveis e ter amor á profissão. **[P5]**
>
> Em primeiro, porque ninguém dá aquilo que não tem, o futuro professor tem de saber a essência da sua existência numa instituição escolar, o professor é o oleiro e o professor molda, diferente de outras profissões, que mobilize um conjunto de saberes, que ele olhe para o outro como um ser pensante e juntos tentarem construir o conhecimento. **[P3]**

A reforma educativa é bem clara no que chama atenção sobre as competências, sobre o perfil formativo do futuro professor. Está bem explícito na Lei nº 17/16, bem como na Lei 32/20, a valorização da formação por competências, relativamente à formação por objetivos. Pretende-se que o futuro Professor tenha não só conhecimento da atividade que vai realizar, mas que saiba, também, realizá-la com qualidade e responsabilidade.

Foi enfatizado o papel glorificador do professor no contexto vivenciado, no qual tem de se (re)inventar, (re)construir e (re)adaptar perante as condições com que, no quotidiano se depara, desde as condições infraestruturais, organizacionais, sociais, económicas até às condições políticas. Daí um dos inquiridos alegar que, "muitas das vezes há muito texto sem ter em conta o contexto", o que nos permite compreender que "moldar uma mente não é um trabalho fácil, exige entregas, paciência, amor, sobretudo no nosso contexto em que se diz que os professores são sobreviventes, por razões que quase todos nós dominamos. **[P3]**

Foram listadas algumas lacunas apresentadas relativamente às competências que os professores apresentam, desde a falta de vocação para o exercício da profissão, em como o terem ingressado num curso de formação de professores por oportunidade de inserção numa formação superior, que *a priori* constitui um "handicap" para desenvolverem habilidades e sentirem-se motivados para o exercício da futura profissão " (...)Tem que ter todo um leque de conhecimento (...) estamos a

tatear com essa mesma reforma. ainda continuamos com lacunas, porque há professores que vêm para aqui e ainda não estão vocacionados para professores" **[P4].**

Outras lacunas apresentadas, relativamente às mudanças preconizadas pela reforma educativa prendem-se com a falta de conhecimentos básicos dos formandos para lecionarem, bem como com a carência de metodologias adequadas e especificas adquiridas durante a sua profissionalização na monodocência:

> (...) ao sair daqui, digamos que terá feito um curso de Linguística Inglesa, é futuro professor, vai para o ensino de base e apanha a monodocência. ele é de Inglês, não domina algumas didáticas, não tem conhecimentos relativamente a algumas matérias, e vamos continuar com as mesmas lacunas. **[P4]**

Os desafios lançados pela reforma educativa remetem-nos para uma série de componentes, desde a formação de professores com o perfil necessário para a materialização integral dos objetivos gerais da educação, com sólidos conhecimentos científicos e técnicos para assumirem com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, desenvolvendo ações de actualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação. Por isso, devem orientar-se os futuros professores para desenvolverem competências técnicas, científicas, éticas, pessoais e sociais, potenciadoras da construção dos quatro pilares da Educação propostos no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1996)[4], e que importa ter presente em termos educativos e formativos: *Aprender a Conhecer* – o que desenvolver capacidades de compreensão; *Aprender a Fazer* – o que envolve o desenvolvimento de destrezas que permitam intervir de forma responsável no meio ambiente; *Aprender a Viver com os Outros* – o que permitirá cooperar com os demais nas atividades humanas; e *Aprender a Ser* – que envolve o desenvolvimento com integridade e engloba os pilares anteriores.

É nesta ordem de ideias que Pacheco (2001, p.149) considera que "falar de reforma, hoje e amanhã, tal como ontem, se torna indispensável", porque ela significa um processo de mudança global, complexo e demorado, alterando o estado das coisas, ajustando progressivamente as mudanças às exigências conjunturais que em determinado momento se afirmam.

[4] DELORS, Jacques *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.

5.2. Pressupostos da organização formativa na Instituição

A segunda categoria de análise – *Pressupostos da organização formativa na Instituição* – foi estabelecida com a finalidade de averiguar como são orientadas as práticas pedagógicas pelos professores de Prática Pedagógica II no ISCED em estudo, tendo sido colocadas questões relacionadas com os normativos da instituição, a forma como é organizada a Prática Pedagógica II e os critérios tidos em conta para a sua efetivação.

5.2.1. Regulamento da Unidade Curricular de Prática Pedagógica

Inquiridos sobre o facto de o ISCED possuir um regulamento para apoio à Unidade Curricular de Prática Pedagógica e de o mesmo ser eficiente, respondendo aos objetivos do profissional a formar, obtivemos as seguintes opiniões.

Quanto ao nível de conhecimento dos normativos que regem a prática, a maior parte dos professores afirma que os conhece facto bastante satisfatório por se tratar do documento reitor/orientador para a efetivação uniformizada de todos os integrantes.

> O ISCED tem um regulamento. **[P1]**
>
> Nos últimos dois anos aprovaram o novo regulamento da prática pedagógica a nível da nossa instituição. **[P2]**
>
> Dispõe de um regulamento de práticas pedagógicas, quer para a prática I, quer para a prática II. **[P3]**
>
> Sim possui. **[P5]**

Apenas um docente afirmou que não conhecia "o regulamento das Práticas Pedagógicas", embora lecionasse há mais de quinze anos: "nunca vi um Regulamento de Práticas... infelizmente ficou no projeto" **[P4]**. Só que**,** o aspecto mais surpreendente é esse docente estar a orientar esta Unidade Curricular há muitos anos, o que nos leva a inferir que sem um normativo regulador a atividade orientadora esteve seriamente comprometida, sendo efetuada à revelia, colocando em causa os objetivos a concretizar para a consecução do perfil do futuro profissional.

Quanto à eficiência do Regulamento, a maior parte dos docentes considera que os normativos satisfazem e auxiliam todos os atores do processo na consecução das atividades, respondendo aos objetivos do profissional a formar.

> Cremos que sim, que é eficiente (...) os pontos nele constantes ajudam a potenciar a formação do futuro professor. **[P2]**

Foi elaborado olhando para o nosso perfil de saída. Por isso, no Regulamento estão colocadas as disposições, os deveres, os direitos, a forma como deve ser conduzido o processo. **[P3]**

O Regulamento da Prática é um normativo criado com o objetivo de garantir a correta aplicação das regras, de modo a facilitar a organização e uniformização das atividades em prol dos direitos e deveres de todos os atores envolvidos no processo de formação.

Mas, ainda assim, um professor de Prática Pedagógica, refere que o Regulamento apresenta aspectos que devem ser revistos, porque apresenta algumas insuficiências, com maior incidência na Prática Pedagógica II – "devia ser desenvolvida, em forma de estágio permanente, de forma a que o estudante fosse capaz de assumir a Unidade Curricular da sua especialidade em determinada turma, desta forma ele sairia com valências superiores, sairia mais bem formado" **[P1].**

Mediante o exposto, estamos perante uma advertência para a necessidade de melhorar determinadas cláusulas constantes no Regulamento, por apresentarem insuficiências no que se refere à operacionalização da Prática Pedagógica II. Em vez dos estudantes lecionarem algumas aulas (conforme disposto no artigo 11.º) nas escolas de aplicação, devia prevalecer a formação em forma de estágio supervisionado. Desta forma, os estudantes seriam colocados nas escolas de aplicação desde o início do ano letivo até o seu término, onde o contacto constante com a realidade educativa promoveria maiores valências e uma formação com mais qualidade. As aulas regulamentadas quer para a Prática Pedagógica I, quer para a Prática Pedagógica II, não são suficientes para que os estudantes desenvolvam as diversas competências previstas, pois é nesse momento que devem ser trabalhados os objetivos gerais de formação, como condição necessária para exercerem a sua profissão, devendo ser criadas condições para que os estudantes consolidem saberes adquiridos e trabalharem na construção dos seus saberes profissionais.

5.2.2. Critérios de organização das atividades na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II.

Com o propósito de conhecer os critérios tidos em conta na organização da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II e as dinâmicas utilizadas para a sua efetivação, um dos inquiridos afirmou que "não existe um critério uniformizado" **[P1]**, tendo os demais intervenientes afirmado que o principal pressuposto é a divisão equitativa pelo número de docentes orientadores:

(...) faz-se o levantamento do número de estudantes por turma e subdivide-se esse número pelo número de docentes. **[P1]**

A turma é dividida pelos professores vocacionados [professores de Prática Pedagógica]. **[P4]**

Em termos de referencial da Prática Pedagógica II, as atividades são pensadas, elaboradas e partilhadas pelo leque de professores e dali eles traçam as linhas do que pretendem fazer ao longo do ano letivo. **[P3]**

Os professores distribuídos para a UC de Prática Pedagógica II são em número reduzido, o que, de certa forma, é um dos fatores que se vai repercutir na operacionalização das atividades, de acordo com os argumentos referidos:

Dada a exiguidade do número de docentes de Prática Pedagógica II e o número elevado de estudantes por turma, que às vezes chega a cinquenta/sessenta alunos, ficamos apenas com três a quatro professores disponíveis... cada professor acaba por acompanhar dez a quinze estudantes, um número elevado, que faz com que ao estudante seja permitido lecionar apenas duas aulas por semestre, o que é muito pouco **[P1]**.

Cada professor tem consigo, em média, vinte alunos, o que não é muito rentável **[P4]**.

Face ao exposto, pode depreender-se que o número de docentes de Prática Pedagógica II é reduzido para as necessidades existentes, uma vez que as turmas apresentam um elevado número de estudantes (50 a 60). Além disso, o número reduzido de aulas apontadas pelos professores repercute-se negativamente nas competências que eles devem desenvolver na fase de preparação da sua entrada na futura profissão.

Após a divisão dos estudantes por cada Professor de Prática Pedagógica II, passa-se à sua integração nas respectivas escolas de aplicação.

Numa segunda fase encaminha-se o futuro professor para o contexto da prática, que decorre nas famosas escolas de aplicação, onde são acompanhados por um professor tutor – professor guia. **[P3]**

A organização dos Professores de Prática Pedagógica II para a inserção dos estudantes nas escolas de aplicação depende, em grande medida, do contacto realizado pelo Chefe de Departamento (artigo 13º, alínea b), pelo fornecimento das listas das escolas disponíveis para a realização das atividades (alínea c) e pela organização antecipada entre as instituições.

Temos que procurar as escolas quando a instituição já devia ter escolas direcionadas... Nós, os da Psicologia, muitas vezes partimos para o campo e entramos em qualquer sala que nos ofereçam, vamos para o ensino primário muitas vezes para dar Estudo do Meio, não tínhamos muitas opções (...) e isso quebrava um bocadinho o gelo daquilo que é o objeto da Prática. **[P4]**

Verifica-se uma certa desorganização e uma burocracia prevalecente entre instituições, relativamente às autorizações para o arranque das atividades, nas quais os professores,

individualmente, agilizavam algumas alternativas de contatos com as escolas, para que os atrasos não se repercutissem negativamente nos estudantes em formação. Esse procedimento, assumido pelos docentes para procurar as instituições de ensino de forma individual, capitalizando, assim, alguma influência nas respectivas escolas de aplicação, sobretudo devido aos anos de colaboração interinstitucional, não é muito ético, uma vez que não faz parte das suas responsabilidades. No entanto, pelos depoimentos obtidos constatámos que o principal intuito era dar início, com a maior brevidade possível, às atividades, com a finalidade de não atrasar o percurso dos estudantes praticantes, tendo em conta que a calendarização do ensino superior e do ensino geral é diferenciada. Compreende-se, assim, que todos esses fatores devem ser acautelados e geridos antecipadamente, com o intuito de primar pela qualidade dos futuros professores, que está implicitamente ligada ao tempo de exercitação no cenário de formação para desenvolver as competências requeridas.

Após as escolas de aplicação serem selecionadas e disponibilizadas pelo departamento, o professor de prática pedagógica, em consonância com os coordenadores das disciplinas e os professores guias das escolas de aplicação, organizam as atividades, onde cada um dos intervenientes tem um determinado e determinante papel.

> O professor acompanha os estudantes para as escolas de aplicação, distribui os temas, monitoriza a planificação das aulas de forma individualizada com os estudantes, corrige os próprios planos, vai à sala observar as aulas... Para além do estudante praticante, vai um número de dois a três estudantes com o Professor de Prática Pedagógica para observar as aulas, o que ajuda a professora a avaliar. Depois da observação o professor reúne com os estudantes que observaram a aula e com o professor praticante e avaliam os prós e contras dos elementos observados, o que permite que se autoavaliem. Por isso, considero que esta prática, quando realizada deste modo, é eficiente. **[P1]**

As atribuições dos Professores de Prática Pedagógica II são diversificadas, conforme exposto no Artigo 15º, tendo a responsabilidade de planificar, orientar, acompanhar, registar e avaliar o desempenho do formando em cada atividade. Esse processo de acompanhamento é longo, remetendo para vários momentos desde a pré-observação, a observação e avaliação de todas as atividades realizadas pelos formandos, bem como a pós-observação.

Ainda é visível um certo cepticismo quanto ao empenho e desempenho de alguns Professores de Prática na organização rigorosa e criteriosa do processo, sobretudo quando constatam que existem estudantes que ficam sem supervisão: "Alguns fazem a planificação metodológica e dão a conhecê-la aos estudantes, outros deixam os alunos muito abandonados desde a preparação até as críticas das aulas" **[P5].**

A inexistência de uma supervisão efetiva prejudica o desenvolvimento profissional dos estudantes, que podem perder uma excelente oportunidade de aprendizagem prática e obterem um feedback construtivo, gerando insegurança e incerteza o que vai comprometer a formação do futuro profissional. Importa, por isso, reafirmar que a experiência negativa no decorrer da formação inicial pode afetar a perceção dos praticantes em relação à profissão como um todo.

No processo supervisivo da formação inicial, os Professores Guias também têm um papel determinante na orientação e acompanhamento das atividades, mas depreende-se que na prática não se cumpre este requisito, uma vez que os professores Guias não se comprometem em todas as etapas da supervisão.

> O professor guia deve também estar presente no momento da seleção dos conteúdos, da planificação e da observação das próprias aulas, tendo, também, a sua palavra no momento da avaliação. No entanto, a prática tem demonstrado que os professores se descartam deste momento. **[P1]**

De acordo com o Artigo 16º (p. 12), as atribuições do Professor Guia são diversificadas, reconhecendo-se na alínea a) que deve conhecer o plano de atividades a serem desenvolvidas pelo formando, competindo-lhe também, como se determina na línea c), acompanhar e supervisionar a operacionalização do plano. Além disso, na alínea d) do mesmo artigo, é determinado que o Professor Guia deve participar no processo de avaliação dos formandos, utilizando os instrumentos estabelecidos.

No mesmo normativo, especificamente no Artigo 20º, ponto nº 2, realça-se novamente que o processo avaliativo na Prática Pedagógica II é da responsabilidade do Professor de Prática Pedagógica II e do Professor Guia, embora essa parceria não se faça sentir muito, principalmente no momento da avaliação, como retrata o Professor 1, o que contraria as normas previamente estabelecidas entre as instituições.

A falta de colaboração entre as Escolas de Aplicação e as Instituições do Ensino Superior pode prejudicar uma parceria, essencial para a formação inicial de professores, podendo daí resultarem práticas de ensino inadequadas, contribuindo negativamente para a qualidade geral do ensino na escola, além de sobrecarregar o professor de Prática Pedagógica II, por ter de assumir um duplo papel neste processo. Em suma, a falta de acompanhamento dos professores pode ter implicações significativas no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino, o que permite destacar a importância crítica da supervisão e orientação durante a formação inicial. A interação entre todos os atores deve promover a reflexão critica das situações Intra e interpessoais.

Anteriormente já foi designada a diferenciação quanto ao perfil de saída e dos objetivos dos cursos de Psicologia e de Pedagogia, em anexo nas respectivas grelhas curriculares do plano de estudos (**apendiceXXXX**), na qual

> No curso de pedagogia a Prática Pedagógica é realizada em dois momentos: numa primeira fase, existe a prática de metodologias educativas onde os estudantes são orientados para poderem ministrar aulas nas escolas de aplicação; num momento subsequente é realizada uma prática inspectiva tendo também em conta o perfil de saída do Curso (...). **[P2]**

Importa referir que os estudantes do Curso de Pedagogia realizam as aulas práticas apenas num semestre. Contudo, *a priori*, infere-se que o regulamento apresenta mais uma lacuna, quando estipula o mesmo número de aulas (6 aulas por estudante) para os dois cursos (Psicologia e Pedagogia), não tendo em atenção que o fator tempo não permitirá que se dinamize tal requisito.

No processo formativo, o objetivo central é o apoio, ajuda e desenvolvimento humano e profissional do futuro professor, mediar a articulação entre a teoria e prática e a interação e integração nos respetivos contextos, onde cada integrante tem um papel importante e insubstituível.

5.2.3. Organização Protocolar entre o ISCED e as Escolas de Aplicação.

De acordo com o preceituado na alínea b), do Artigo 13º, do normativo orientador da Prática Pedagógica, é responsabilidade do Chefe de Departamento estabelecer o contacto com as escolas de aplicação para a realização das atividades e o acolhimento dos estudantes praticantes, uma componente de extrema importância para o bom percurso das atividades no início de cada ano letivo.

Questionamos se o Departamento de Ciências da Educação (DCE) estabelece atempadamente os protocolos com as escolas de aplicação e de que forma esses protocolos se materializam. Os respondentes não demonstraram unanimidade.

> Os acordos entre o Ministério, as Escolas de Aplicação e o ISCED devem estar protocolados. Acredito que sim porque são elementos primordiais para se envolverem as várias instituições. (...) tanto é que já existe também um protocolo entre o Ministério e o ISCED de Benguela com a direção do ensino geral, é atualizado anualmente. **[P1]**

> Sim, sim, organiza-se muito antes de terminar o ano letivo, quando se inicia a preparação do ano seguinte, sob a coordenação, passo aqui a redundância, do coordenador do grupo de Prática, mais o Chefe de Departamento. **[P3]**

> Esta é uma dificuldade que vamos tendo...embora tenhamos um protocolo com o Ministério da Educação, tem estado a criar alguns transtornos. **[P2]**

> Absolutamente, não! Não organiza, não organiza. **[P4]**

> O certo é que muitas vezes os professores e os próprios estudantes é que fazem os contactos com as escolas de aplicação. **[P5]**

No cômputo geral, as opiniões convergem. Enquanto uns docentes confirmam a existência desta organização e as contribuições por parte dos órgãos competentes da instituição, outros, porém, afirmam categoricamente que não existe esse apoio. Mas, ainda assim, os que concordam admitem que "temos visualizado que, em alguns casos, é um atraso da remissão destes documentos e que, de alguma forma, as escolas de aplicação apenas nos recebem por amizade, já que lá tínhamos estado em anos anteriores e sabem que somos do ISCED". **[P1].** Na verdade, existem muitos intervenientes nos contatos com as escolas, envolvendo também os próprios estudantes nesta busca, que de certa forma pode desprestigiar o bom nome da instituição formadora.

Esta situação dos atrasos na homologação dos documentos entre instituições foi referida anteriormente, sendo um fator que interfere negativamente na organização da Prática Pedagógica II, na qual sabemos que existe incompatibilidade entre os calendários do ensino geral e do ensino superior, sendo necessário que o Departamento de Ciências da Educação (DCE) tenha, antecipadamente, o processo protocolado com as escolas de aplicação para não dificultar o trabalho dos professores de Prática Pedagógica.

Atrasos na realização dos protocolos pode repercutir-se negativamente no planeamento e preparação das condições no ambiente educacional. Quando os Professores de Prática Pedagógica II e os estudantes iniciaram tardiamente as suas atividades, ficam com menos tempo disponível para concluírem o currículo planeado, criando um ambiente instável que afeta a qualidade de ensino e as oportunidades de aprendizagem, tal como descreve um dos docentes entrevistados: "tem influenciado na redução de número de aulas a serem lecionadas por cada estudante" **[P5]**, prejudicando o bom andamento das atividades que estes usufruam de tempo suficiente para desenvolverem as competências necessárias para a futura profissão.

É crucial que estes processos protocolares sejam realizados de maneira oportuna e eficiente, garantindo um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional dos estudantes, sendo responsabilidade do DCE (Artigo 13º, alínea b) garantir que o início das atividades nas escolas ocorra sem sobressaltos.

5.2.4. Número de estudantes por professor e sua compatibilidade com uma orientação efetiva e eficaz.

Para compreendermos com mais profundidade como decorrem as Práticas Pedagógicas nas Escolas de Aplicação, que atividades são desenvolvidas e de que forma são geridas pelos Professores de Prática Pedagógica II, temos obrigatoriamente que conhecer o número de estudantes praticantes por docente.

> Normalmente acompanho entre dez a quinze estudantes. **[P1]**
>
> Número elevado pelo facto de acabarmos por orientar mais de dez estudantes. **[P2]**
>
> Orientamos mais de vinte num período e outros vinte no período oposto. **[P3]**
>
> Já cheguei a orientar trinta num ano letivo. **[P4]**
>
> De 10 a 22 estudantes. **[P5]**

Todos os intervenientes indicaram que o número de estudantes que orientam se encontra, em média, entre 10 e 40, o que nos parece excessivo para fazer uma supervisão adequada, sobretudo depois de conhecer a natureza desta UC.

O impacto do elevado número de estudantes por Professor de Prática Pedagógica II provoca uma série de constrangimentos, designadamente:

> O número de alunos que temos, as outras Unidades Curriculares e as responsabilidades que assumimos não nos permitem desenvolver com brio e profissionalismo esta prática pedagógica. **[P1]**
>
> O número é um tanto ou quanto elevado naquilo que é a distribuição por professores ou por orientadores. Não existirá, em certa medida, um acompanhamento profundo por parte do orientador. **[P2]**

Os estudantes necessitam de oportunidades para desenvolverem as suas competências pedagógicas, essenciais para a sua carreira profissional. Por isso, a supervisão de um elevado número de estudantes pode gerar uma sobrecarga de trabalho para o professor, causando-lhe dificuldades para fazer um acompanhamento de qualidade. Além disso, uma situação destas gera um feedback limitado, devido à falta de tempo para se dedicar a cada estudante individualmente, não permitindo, "um acompanhamento personalizado" **[P5]**, o que induz os professores a considerarem que "Isso não é mesmo rentável" **[P4]**.

Por isso, advertem para a necessidade de ser repensada a forma como é organizada a prática, de acordo com as vivências atuais, quer para os formadores, quer para os formandos, sendo

considerada "uma aberração a realidade que temos, uma vez que o acompanhamento é exaustivo, exige muito do professor e requer muita energia dos próprios praticantes" **[P3]**. Esta sobrecarga poderá dificultar a realização de avaliações justas e abrangentes, podendo, simultaneamente, essa falta de apoio gerar descomprometimento e insatisfação no seio dos estudantes.

Os professores de Prática Pedagógica consideram que têm uma carga horária excessiva noutras disciplinas curriculares, e outras responsabilidades na instituição, apelando, por isso, à inserção de mais docentes em Prática Pedagógica II, a fim de reduzir o número de estudantes atribuídos a cada Professor de Prática Pedagógica.

> O número de alunos é exagerado. Além disso, devemos rever a forma como é organizada esta prática. **[P3]**
>
> Vamos aguardar que nos próximos tempos o número de professores de Prática Pedagógica aumente, reduzindo, assim, o número de praticantes por professor. Talvez desta forma a nossa prática pedagógica melhore. **[P1]**
>
> Potenciando o número de orientadores e professores, esta situação poderá vir a ser melhorada. **[P2]**

Com os discursos dos professores, percebemos que há necessidade de pensar em novas diretrizes para dinamizar esta importante UC, sendo uma das estratégias sugeridas, para minimizar o quadro atualmente vivenciado, o aumento do número de docentes a fim de reduzir o excessivo número de estudantes. Acredita-se que este será o principal fator para impulsionar um acompanhamento rigoroso e personalizado, gerando, assim, uma preparação efetiva dos futuros professores.

Dada a natureza desta unidade curricular, o fator tempo é determinante para um acompanhamento eficiente e eficaz aos formandos, no qual o docente deverá orientar e acompanhar as atividades minuciosamente. No entanto, perante a realidade com que os professores se confrontam, tendo a seu cargo um excessivo número de estudantes, a qualidade da formação pode ficar comprometida.

Fazendo uma análise de cada aula, que tem a duração de 45 minutos, e analisando, num só dia, as aulas lecionadas por vários estudantes nos diversos turnos (manhã, tarde e noite), de acordo aos horários disponibilizados das escolas de aplicação, e tendo ainda em conta o ato de existirem sobreposições na calendarização do Ensino Superior e das escolas do Ensino Geral, estatisticamente já analisadas, é obvio que os estudantes não conseguem assegurar as aulas estipuladas pelo Regulamento.

Ainda assim, não podemos pensar somente no tempo que os alunos gastam na leccionação das aulas e nas diversas atividades nas Escolas de Aplicação. É necessário, também ter em linha de conta as reuniões após as aulas para as respectivas análise e avaliação efetuadas pelos distintos intervenientes (alunos praticantes, professor orientador e professor guia), que envolvem um elevado número de horas.

A fim de garantir uma formação inicial adequada e com a qualidade pretendida, é essencial que se estabeleça um equilíbrio entre o número de estudantes e a capacidade de supervisão disponível, para que todos recebam a atenção e o suporte necessários para um desenvolvimento profissional eficaz.

5.2.5. Número ideal de estudantes por orientador

Após conhecermos o número real de estudantes que cada Professor de Prática Pedagógica II acompanha e tendo necessidade de averiguar qual o número ideal de estagiários para reverter o quadro apresentado, obtivemos as seguintes opiniões.

Mínimo de cinco e um máximo de oito. **[P1]**

No máximo seis ou oito. **[P2]**

No máximo o professor devia ter oito estagiários. **[P3]**

Devia ser cinco a seis, o que seria mais proveitoso. **[P4]**

Cada professor deveria orientar dez estudantes **[P5]**

Fazendo uma comparação entre a situação real, onde cada docente acompanha de 10 a 40 estudantes, e a situação ideal, apontando como número aceitável de orientações números que rondam entre 5 a 10 estudantes, percebemos que existe uma sobrecarga que gera muitas, dificuldades na orientação e apoio personalizado, o que se vai repercutir negativamente no desenvolvimento de cada estudante. Por mais boa vontade que os professores tenham de cumprir a sua missão de forma aceitável, a realidade mostra que esse propósito fica muito aquém do desejável. Como retrata um professor, "se tiver um número exagerado de estudantes, faz-se de conta que é formação de professores". **[P3]**

O número excessivo de estudantes por professor contribui para que "o professor orientador não tenha tempo para se sentar com cada um deles para referir as falhas detectadas em cada sessão, para enaltecer os pontos positivos, identificar os pontos negativos e, assim, potenciar mudanças e melhorias nos futuros professores". **[P4]**. Sendo a Unidade Curricular de Prática Pedagógica considerada "o

coração da nossa formação" **[P3]**, pode repercutir-se de forma negativa se os estudantes se sentirem negligenciados devido à falta de atenção e apoio do professor, podendo gerar níveis de frustração e desmotivação crescentes, pela falta de disponibilidade referida. Como refere Ribeiro (2015), se a observação é uma estratégia fulcral para obter informações, permitindo de um modo mais informado e contextualizado o desenvolvimento nos grupos de formandos, primando assim pelo desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre pares, a verdade é que quando negligenciada pode provocar efeitos muito negativos.

Em contrapartida, os Professores justificam que se houvesse a redução referida, os estudantes teriam mais oportunidades de desenvolver habilidades essenciais para a futura profissão, facilitando "o desenvolvimento de competências". **[P5],** dando a "possibilidade de o professor terminar a prática de forma equilibrada e eficaz". **[P2]**.

Pelas afirmações acima descritas, estamos perante uma utopia sobre o que é idealizado para um perfil adequado dos futuros professores e do que, realmente, se vivencia no quotidiano. Perante esta realidade, coloca-se em causa a eficiência dos futuros professores nesta nobre missão, quando recebem uma formação de "faz de conta", onde não têm a mesma igualdade de atendimento devido ao tempo ser limitado, não desenvolvendo as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios na futura profissão, evidenciando-se aspectos que devem ser (re)pensados e adequados à realidade do que se pretende almejar na formação inicial com qualidade.

Como referiu um dado docente, a prática é o coração deste curso. Assim, os professores de Prática Pedagógica devem servir os grupos de estudantes que orientam, intervindo na resolução dos problemas que possam surgir, acompanhando as atividades e colaborando no crescimento pessoal e profissional dos futuros professores, desde que a organização seja revista e adaptada às reais necessidades.

5.2.6. Número de aulas lecionadas pelos estudantes

Um outro aspeto digno de registo refere-se ao número de aulas lecionadas pelos estudantes, aspeto que contribuiu para caracterizarmos a sua influência no desenvolvimento de competências profissionais.

Tendo em conta que o número de aulas práticas nas escolas de aplicação e o envolvimento nas atividades escolares são fatores primordiais para que os estudantes desenvolvam as capacidades necessárias para o seu início de funções como professores, procurámos averiguar quantas aulas eram,

em média, lecionadas por cada um deles. Os docentes inquiridos foram unânimes, considerando que, em média, cada estudante lecionava de 3 a 6 aulas

Os inquiridos advertem, ainda, para o facto de o número de aulas estar condicionado por alguns fatores que nem sempre dependem diretamente deles, apontando diversas situações daí decorrentes, tais como:

> Desnível dos calendários entre o ensino geral e o ensino superior, tendo em conta, também, o número irrisório de professores orientadores. **[P2]**
>
> Trata-se de uma situação que depende da dinâmica de trabalho da escola de aplicação. Além disso, temos muitos feriados, temos muitas paragens... **[P3]**
>
> Na nossa situação, com o número elevado de estudantes que frequentam o curso, temos de lutar para conseguirmos terminar com todos. Se o DCE tivesse já um protocolo com as escolas próprias para se leccionar as aulas de prática, seria muito bom, os estudantes poderiam desenvolver mais capacidades. **[P4]**

Os fatores que se repercutem no número de aulas leccionadas pelos estudantes são de natureza diversa e não estão sob alçada dos professores de Prática Pedagógica. Salientam-se os atrasos protocolares entre as instituições, o elevado número de estudantes por professor, os entraves das escolas de aplicação e o excesso de feriados que existem no País. De facto, são condições que reduzem as atividades nas escolas de aplicação e, objetivamente, afetam a performance do futuro professor, sendo a prática fundamental para desenvolver habilidades de ensino. Ora, quando as oportunidades de ministrar aulas práticas são reduzidas, os estudantes podem enfrentar uma redução significativa de experiências na gestão da sala de aula, descurando uma aplicação eficaz dos princípios educacionais.

Em relação ao número de aulas realizado e ao desenvolvimento de competências, todos os professores foram unânimes em afirmar que os estudantes não têm tempo suficiente de prática e que as aulas realizadas são muito reduzidas.

> O número de aulas é insuficiente, o estudante devia dar muitas mais aulas. **[P1]**
>
> O ideal seria dar tantas aulas quanto pudesse. **[P3]**
>
> Deveria ser o estudante colocado na escola de aplicação em tempo integral (...) mas isso depende da dinâmica do próprio trabalho na escola de aplicação (...) no máximo seis aulas. **[P2]**
>
> Acredito em não serem suficientes pelo menos 10 aulas. **[P5]**

Quanto ao número de aulas que cada estudante lecciona, verifica-se que há uma variabilidade de 3 a 6 aulas, o que, desde logo, revela que não existe uniformização. O principal fator apontado para essa discrepância é o elevado número de estudantes por orientador, o que impede um acompanhamento personalizado, eficaz e eficiente. Na opinião de todos os docentes entrevistados o número de aulas por estudante é insuficiente para desenvolverem as competências necessárias, para o início da profissão. Por isso, consideram que as atividades práticas deviam ser em maior número e que os estudantes deveriam permanecer nas escolas de aplicação todo o ano letivo, em tempo integral. Dito de outra forma, não se devia delimitar um número predeterminado de aulas, mas ocupar um lugar de destaque na disciplina a leccionar, o que só será possível "se cada professor tiver poucos estudantes". **[P2]**

Entretanto, outras situações foram apontadas por interferirem com o reduzido número de aulas, tendo algumas delas a ver com o desempenho e perfil apresentado pelos Professores de Prática Pedagógica II.

> Os professores que mais se entregam conseguem chegar a esse número e os professores com menos responsabilidade, chegam a ministrar duas, três e já ouvimos relatos de estudantes que tinham notas, mas que não tinham tido uma oportunidade de estar na sala a praticar (...). **[P1]**

Estamos perante uma realidade preocupante perante os depoimentos dos estudantes que não tiveram oportunidade de realizar as suas atividades práticas, mesmo assim tiveram aproveitamento no curso, o que deturpa, de forma clara, o propósito delineado pelos normativos que a instituição perfilha, em que se pretende que os futuros docentes apresentem nas mudanças tão almejadas para uma educação e ensino com qualidade no nosso País. Ações como estas são reprováveis nos dois sentidos, quer por parte do Professor de Prática Pedagógica II que *a priori* deveria ser mediador de reflexões responsáveis, quer por parte dos estudantes, que não denunciam tais atos descontextualizados e inaceitáveis, quer pelo próprio conjunto de docentes.

A confiança dos futuros professores pode ser afetada se eles não tiverem experiência suficiente para se sentirem seguros em termos de capacidades e competências pedagógicas, podendo prejudicar o seu desempenho e a sua satisfação profissional. Por isso se considera, muitas vezes, que os professores recém-formados "estão pouco preparados para a profissão: passaram por um curso que lhes proporcionou certos conhecimentos e aptidões (percepcionados como dispersos) que têm dificuldades em articular e utilizar em situações reais e da sua responsabilidade" (Damião, 1997, pp. 108-09).

5.2.7. Critérios a ter em conta na realização das aulas práticas nas escolas de aplicação

A fim de percebermos que critérios os professores de Prática Pedagógica têm utilizado na organização das atividades nas diversas escolas de aplicação, foram designados alguns indicadores comuns, que devem ser tidos em conta antes da realização das atividades propriamente ditas. Nesse sentido, os estudantes devem:

> Observar o contexto em que vão trabalhar, conhecer a escola, a turma, o professor guia com quem vão trabalhar, ter uma noção do programa da disciplina e dos critérios da escola, as exigências feitas, e os regulamentos internos. **[P1]**
>
> Observar as aulas nas salas onde irão trabalhar para terem a mínima noção das características dos alunos; devem planificar com o professor da disciplina (...). **[P5**]
>
> Seguir a planificação que o professor tem para os seus estudantes nas disciplinas previamente estabelecidas. Além disso, vão estabelecendo os critérios e o tempo que o estudante tem de permanecer na escola de aplicação. **[P2]**
>
> Ser apresentados como professores estagiários que vão substituir a professora, e por fim dão início às suas aulas. **[P4]**

Além do referido, verifica-se que antes de os estudantes realizarem as suas atividades nas escolas de aplicação, os professores de Prática Pedagógica seguem alguns rituais para que estes se familiarizem e se adotem á realidade educativa que irão vivenciar. São colocados nas salas onde vão trabalhar e numa primeira instância observam toda a realidade educativa, participam nas planificações e só posteriormente são colocados a substituir os professores das disciplinas. É nesse momento que se criam todas as condições de trabalho, sendo necessário conhecer as regras das escolas e manter uma relação mais dinâmica com todos os atores envolvidos. Há uma pré-prepararão para uma adaptação menos abrupta.

Outra das componentes que os Professores de Prática Pedagógica II trabalham é a formação ética, o que reflete a importância da postura adequada dos formandos, "o saber estar" contribuindo, assim, para um ambiente educativo saudável e positivo.

> Tem que ter já aquele cuidado de se apresentar como um professor decente, respeitoso, humilde, organizado. **[P1]**
>
> O perfil que ele apresenta, e como se deverá apresentar na sala de aula. **[P2]**

É bastante gratificante que seja uma componente reconhecida e trabalhada por parte do formador. A ética é uma parte crucial do desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, deve primar-

se por uma formação multifacetada, já que os "professores éticos" são capazes de criar ambientes inclusivos e respeitosos para todos os alunos, promovendo a empatia, o respeito e a cooperação. Os estudantes aprendem não apenas com o que é ensinado, mas também com o exemplo que é demonstrado.

A falta de escolas apropriadas e o elevado número de estudantes em formação nos Institutos Superiores de Ciências da Educação geram uma série de constrangimentos, passando mesmo por realizar as atividades em escolas que não apresentem os critérios pré-definidos para o perfil de saída dos cursos.

> No segundo ciclo, há cadeiras de Psicologia, Pedagogia, Didática. Então, tínhamos de nos focalizar nessas disciplinas para levarmos os nossos estudantes para dar a Prática. Mas infelizmente isso não acontecia (...) tive que dar aulas de Geografia... é muito descontextualizado. **[P4]**
>
> Começa mesmo pela seleção das próprias escolas, no nosso contexto temos os magistérios primários, mas por falta de escolas de aplicação, nós é que temos que estar a arranjar formas de contornar a situação, recorrer a outras instituições, encontramos aquele choque de realidade, os estudantes trazem por exemplo um plano, trabalhado no ISCED diferente do plano de um complexo escolar, por exemplo, então devemos repensar neste critério de seleção. **[P3]**

Demonstrado o descontentamento pela seleção das escolas onde se realizam as atividades, uma vez que em muitas delas os complexos escolares não correspondem aos padrões e níveis de exigência previstos para a formação dos estudantes do ISCED, a contradição entre os planos e os métodos utilizados vai repercutir-se nesse processo, podendo, inclusive, colocar o estudante em formação em conflito sobre o que aprendeu e o que exercita na escola de aplicação. Isso porque, muitas vezes, o Professor Guia orienta e avalia de forma diferenciada da realidade atual da didática, da pedagogia e das metodologias especificas, criando uma situação desconfortável tanto para o professor de prática como para o estudante praticante.

Na opinião de Ribeiro (2015, p. 21),

> O facto de confluírem duas culturas diferentes não deve ser impeditivo do estabelecimento de formas de colaboração, mais ou menos estruturadas, na formação prática dos futuros profissionais. Pelo contrário, esse facto pode ser ainda mais estimulante e enriquecedor para o intercâmbio entre as duas culturas institucionais, podendo daí advirem oportunidades únicas de transformação da educação".

Diversas vezes é referido que existe alguma desorganização por parte dos órgãos da instituição formadora, atribuindo responsabilidades aos docentes de Prática Pedagógica II na consecução de situações meramente protocolares.

> Temos de nos dirigir à direção da escola, mas não tínhamos de ser nós. Tinha de já existir um protocolo assinado entre as duas instituições, mas com o ISCED é diferente. Nós é que temos de procurar fazer os contatos com os Diretores das Instituições, o que não devia ser. Devia ser a instituição a fazer esses contatos. Temos, primeiro, de conversar com a coordenação, nesse caso, Psicologia ou Pedagogia (...) conversar com os coordenadores e apresentar os nossos objetivos, fazendo com que os nossos estudantes se enquadrassem naquilo que é o ritmo dos docentes daquela instituição. **[P4]**

Um professor refere que os orientadores fazem trabalho que não é da sua competência e responsabilidade, sobretudo na procura de escolas de aplicação para realizar a sua atividade, assumindo a responsabilidade de contactar os diretores, os coordenadores e os professores, função espelhada no artigo 13º do Regulamento do ISCED, no qual isso é explicito, determinando apenas que a competência de estabelecer a organização protocolar com as instituições é única e exclusivamente função do chefe de departamento.

Se confrontarmos os aspectos referidos com depoimentos anteriores, mais propriamente com declarações onde os docentes revelam que acumulam muitas funções, constatamos que existe uma sobrecarga na sua vida profissional, comprometendo as atividades e deturpando o seu efetivo trabalho na UC de Prática Pedagógica.

5.2.8. Acompanhamento das aulas dos estudantes

De acordo com os normativos da Prática Pedagógica, nomeadamente no artigo 15º, alínea h), o docente deve acompanhar, avaliar e registar o desempenho do formando em cada atividade, inquirimos os docentes que participaram no estudo com a finalidade de saber se os Professores de Prática Pedagógica II cumpriam este requisito, registamos unanimidade nas respostas.

> Eu acompanho. Por vezes surgem imprevistos e ficamos impossibilitados de lá estar (...), não confio a qualquer pessoa aos meus estudantes quando não são avaliados por mim, fica-me uma pulga atrás da orelha como se as coisas não tivessem acontecido (...). **[P1]**
>
> Acompanho e com todo rigor. Se o professor/orientador não estiver, muitos deles acabam por se furtar da assistência à mesma. Por vezes aparecem somente aqueles que darão aulas naquele dia. Os outros já não vão assistir e ganhar alguma habilidade. **[P2]**

Segundo o nosso regulamento, estar presente na leccionação da aula pelo praticante, logo, acompanho. **[P3]**

Acompanho sim (...) porque se não acompanhar não tenho como avaliá-los. **[P4]**

Quanto aos aspectos registados nos documentos da instituição, em particular no artigo 15º, está previsto que o acompanhamento prestado pelos orientadores da prática aos seus orientandos passa por diversos processos: pré-observação, observação e pós observação. Os dados referidos pelos entrevistados, mostram que a sua presença é uma constante, até porque se o não fizerem, não terão como registar e avaliar o desempenho dos formandos a seu cargo. Por outro lado, sem a presença do Professor de Prática os estudantes avaliadores, que têm um papel importante na análise e avaliação das aulas dos seus pares, furtam-se dessa responsabilidade, prevista de forma explícita na alínea g), do Artigo 18º.

Os critérios de observação e avaliação utilizados passam por momentos diferenciados, sendo, cada um deles, determinante para a avaliação dos progressos dos estudantes em formação.

O acompanhamento começa muito antes, no momento em que ele apresenta o plano de aulas... plano é a bússola, se tiver gralhas, se tiver erros. **[P3]**

O processo de pré-observação começa logo na avaliação do plano de aula, dando sugestões de melhoria sempre que necessário, um aspecto primordial para que não se transportem lacunas no dia da operacionalização da aula. Apenas um professor se pronunciou quanto á avaliação do plano de aula, que também é uma componente de extrema importância e deve ser mediada pelo Professor da Prática e pelo Professor Guia.

No decurso da aula é utilizado um instrumento de registo, denominado Ficha de Observação, Análise e Avaliação da Aula, uma grelha composta por quatro aspectos a observar: o plano metodológico, o plano científico, o plano comportamental e o plano da aula.

Levamos um guião onde constam as funções didáticas e as atividades a desenvolver em cada uma dessas funções didáticas. **[P1]**

Fazemo-nos acompanhar, obrigatoriamente, pela ficha de observação de aulas, onde estão espelhados todos os elementos para a condução de uma aula. **[P3]**

Utilizamos as chamadas fichas de observação que a própria instituição disponibiliza. **[P4]**

Utilizo as fichas e para a avaliação utilizo o feedback ao nível do processo, da tarefa, da autorregulação e da consciência pessoal. **[P5]**

Além da ficha de avaliação os docentes também utilizam um diário de anotações, onde são registados todos os aspectos considerados de interesse, sendo também avaliados ao pormenor o percurso e o desempenho dos estudantes: "(...) tenho o meu diário e ali vou anotando tudo ao detalhe" **[P1]**; "(...) temos o nosso diário de bordo, onde nós registamos o evoluir ou o regredir do estudante."**[P3**]

Sendo o procedimento referido uma mais-valia, devido às limitações apresentadas pela ficha, o diário de bordo dá vantagens ao Professor de Prática, uma vez que lhe permite fazer um registo mais detalhado das atividades de cada estudante. Importa referir que os estudantes avaliadores também têm uma ficha específica para o efeito (Mod. Instrumento 6), do regulamento em vigência: "os estudantes observadores também vão munidos de uma ficha, mas diferenciada da dos docentes, na qual a componente avaliativa do plano de aula não se faz constar –os estudantes eles avaliam, têm uma outra ficha" **[P4].**

Após a realização das aulas pelos formandos é efetuada a avaliação posterior, um momento crucial de troca de experiências, onde estão presentes todos os estudantes, tanto os que lecionaram as aulas como os avaliadores, o Professor de Prática Pedagógica II e o Professor Guia.

> Os estudantes observadores fazem as suas críticas às aulas em questão, dando depois a palavra ao próprio praticante (...) A autoavaliação é um elemento avaliativo muito importante, já que permite fazer uma introspecção, analisar as próprias práticas (...). **[P1]**
>
> A autocrítica e a crítica também fazem parte. **[P5]**
>
> No final tem a palavra o próprio Professor [PPPII], que vai fazer uma filtragem das opiniões dos estudantes, das opiniões do praticante e da sua própria análise à observação realizada. No final, deixa algumas recomendações e atribui a classificação final. **[P1]**

A avaliação pós-aula na formação inicial de professores é de extrema importância, uma vez que desempenha um papel determinante no desenvolvimento profissional e na melhoria contínua do ensino. Oferece aos futuros professores a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua própria prática e identificar áreas de melhoria. Proporciona reflexões críticas, recebendo um feedback construtivo dos seus supervisores e colegas. A principal finalidade de analisar o desempenho é de melhorar as capacidades pedagógicas, identificando pontos fracos e pontos fortes, o que implica que a avaliação deve ser encarada como uma ferramenta essencial para promover a autorreflexão e o crescimento profissional, e para melhorar a qualidade de ensino.

No seguimento da análise efetuada, um dos Professores de Prática Pedagógica II afirmou "que muitos docentes do ISCED não estão presentes na sala a supervisionar a atividade dos seus

orientandos" **[P2]**, o que prejudica, em certa medida, o desenvolvimento do futuro professor, não auxilia na reflexão sobre as situações reais vivenciadas, não potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante em formação. Os atores envolvidos no processo formativo devem olhar para a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como um meio para se reformularem ações, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da formação, permitindo identificar até que ponto os objetivos estão, ou não, a ser alcançados.

Também foi visível a ausência dos Professores Guias nesse momento, que é de extrema importância, uma vez que em nenhum momento os Professores de Prática Pedagógica II evidenciaram a sua presença, o que seria uma mais-valia, uma vez que o diálogo criado e as reflexões realizadas por todos os intervenientes no processo contribuem para a consecução e melhoria do perfil de saída dos formandos. Como afirma Ferreira (2007), a etapa de avaliação é composta por 3 etapas: a recolha de informação, a análise dessa informação e a emissão de um juízo de valor, expresso tanto qualitativamente como quantitativamente, o que permite a posterior tomada de decisões diferentes, mas de forma fundamentada.

5.2.9. Dificuldades e constrangimentos das escolas de aplicação

As escolas de aplicação desempenham um papel fundamental na formação inicial, oferecendo oportunidades aos futuros profissionais de vivenciar uma sala de aula real, lidar com alunos reais e enfrentar os desafios da prática educativa. Sendo este o espaço propício que antecede a profissão, perguntou-se aos Professores de Prática Pedagógica II quais as principais dificuldades e constrangimentos com que se têm deparado.

Os professores afirmam que são muitas as dificuldades vivenciadas, que provocaram constrangimentos de ordem variada, fazendo novamente referência aos atrasos entre as instituições no arranque das atividades.

> Não se enceta previamente o contacto com a escola de aplicação (...) o PPP II pensa que já pode ir à escola com o seu grupo, mas uma vez lá a direção da escola está, ainda, a tratar do processo (...) Ora, o tempo é um recurso irrenovável, (...) um dos maiores constrangimentos, sobretudo quando não há uma correta colaboração entre as instituições de formação. **[P3]**

> A cooperação com essas instituições não tem sido muito fácil porque encontramos sempre entraves, (...) embora tenhamos essa possibilidade, uma vez que a maior parte dos diretores, dos diretores pedagógicos, dos administrativos e de outros professores terem sido nossos estudantes. **[P4]**

Fica, assim, demonstrada a evidência de que muitas vezes o processo inicial de arranque das atividades nas Escolas de Aplicação é agilizado devido ao estatuto que o Professor de Prática Pedagógica II possui, no entanto, a falta de colaboração entre instituições é um dos maiores constrangimentos quando os protocolos não são dinamizados atempadamente, reduzindo o tempo das atividades realizadas pelos formandos. De acordo com Rodrigues (2015), a necessidade de estabelecer, atempadamente, protocolos de colaboração para o desenvolvimento das ações da prática pedagógica é essencial, uma vez que aí devem ser explicitados os direitos e os deveres de cada instituição e de cada ator que colabora no processo de formação profissional dos futuros professores.

Além desses constrangimentos, resultantes dos atrasos e da burocracia por parte das direções das escolas, existem outros entraves, designadamente a falta de comprometimento dos Professores Guias para cumprirem as suas responsabilidades.

> Primeiro é a aceitabilidade das instituições aonde nós vamos porque nenhum professor gosta de ser substituído por alguém que está a terminar o curso [estudante] (...). **[P4]**

> As barreiras que os próprios professores das disciplinas colocam, (...) o formando estando na sala, já não aparece na escola e quando é interpelado pela direção ou pelo coordenador da disciplina, sem aviso prévio, já não é possível que o nosso estudante entre porque ele tem de dar aulas. **[P2]**

Cada escola tem a sua própria cultura, bem como normas e práticas específicas, e a sua experiência prática contribui para o desenvolvimento da autoeficácia dos futuros professores, tendo que enfrentar os desafios, onde a interação com os alunos, professores, pais, coordenadores de disciplina lhes permitirão compreender a dinâmica completa de uma escola. Mas, isso só ocorre quando o processo de formação inicial é encarado com responsabilidade, espírito de ajuda e empatia. O facto de confluírem duas culturas diferentes exige que sejam estabelecidas formas de colaboração na prática dos futuros profissionais.

Com base nessa cultura institucional e na partilha de responsabilidades na formação deve beneficiar as duas partes, o que contribuirá para que as relações de trabalho cooperativo sejam uma realidade. A relação entre Professores de Prática do ISCED, Professores das Escolas de Aplicação, Professores Guias e Estudantes Praticantes deve ser efetiva e eficaz neste processo.

Pelas opiniões expostas verifica-se um ambiente não salutar, no qual ao invés dos Professores Guias se furtarem a essa missão, cumprissem o que determina o artigo 16º, devendo ser facilitadores desse processo essencial de preparação profissional, oferecendo, com a sua experiência, *insights* valiosos, orientações práticas e *feedback* construtivo, facilitando assim a integração dos estudantes,

oferecendo-lhes uma preparação holística para a sua carreira, em vez de colocar entraves que podem levá-los à desmotivação e desinteresse, prejudicando assim o seu desenvolvimento profissional, através da baixa qualidade da experiência e do impacto negativo na sua autoestima e confiança.

Também foram listadas dificuldades na organização e planificação dos conteúdos a serem ministrados pelos formandos, onde mais uma vez encontram empecilhos por parte dos Professores Guia, que não auxilia na planificação dos conteúdos, gerando uma situação desagradável porque "muitas vezes, os Professores Guia consideram-se não satisfeitos com o que nós levamos onde devia haver uma participação ativa, uma cooperação entre os professores quando se planifica uma aula." **[P1]**

Por isso, é notória a necessidade de uniformização dos critérios em relação à nossa instituição e às escolas de aplicação, "porque enquanto orientadores temo-nos deparado com determinadas situações em que, na escola de proveniência, são explicados de uma forma tradicional, ao passo que nós, aqui, temos uma outra metodologia de ensino para formação do futuro professor, o que gera contradição" [P2], o que afeta em grande escala os nossos estudantes, que se deparam com a necessidade de gerir uma série de informação controversa.

Fazendo uma reflexão ao contexto vivido nas escolas de aplicação, referido pelos entrevistados, parece existirem muitas controvérsias, em que os Professores Guia são mecanicistas e não dão margem para debate, tendo ideias pré-estabelecidas, contrariando os métodos ativos usados pelos praticantes. Alguns até produzem conselhos totalmente descontextualizados, aplicados na pedagogia tradicionalista, onde o aluno não deve ajudar o professor na construção do conhecimento, sendo um elemento passivo no processo. E, fazendo uma leitura ao exposto, tem-se a plena certeza de que os principais lesados são, sem dúvida, os estudantes, divididos em tantas teorias.

Além dos constrangimentos que os Professores Guia têm vindo a criar, há outros referentes relativos ao descomprometimento e fragilidades que os estudantes apresentam no seu desempenho, o que que prejudica significativamente o decurso das atividades.

> O praticante não aparece, o que, de certa maneira, atrapalha o trabalho do Professor Guia. **[P1]**
>
> Pese embora o compromisso por parte dos nossos formandos, alguns furtam-se às aulas sem aviso prévio (...) deixando os alunos daquela escola e daquela sala sem aulas, o que cria alguma dificuldade (...) os nossos estudantes não tendo Professor Guia e Orientador presentes, acabam por se furtar às suas responsabilidades. **[P2]**

As ausências por parte dos estudantes praticantes às aulas planificadas repercutem-se, negativamente, tanto na organização das atividades na escola de aplicação como no seu desenvolvimento profissional, não adquirindo as habilidades necessárias para a profissão docente.

Os inquiridos referem, ainda, que quando o Professor Guia e Professor de Prática Pedagógica II não estão presentes, os estudantes praticantes não comparecem na escola e os alunos perdem aulas. *A priori*, é uma afirmação que nos leva a refletir sobre a forma como a organização se faz sentir neste processo formativo, onde os atores dele se ausentam das suas reponsabilidades. Mas, mesmo que o estudante praticante estivesse presente nas aulas, quem iria supervisionar a sua atividade? São questões tão pertinentes que, em certa medida, colocam em causa o espaço indispensável sobre a observação, a ação e a reflexão das situações reais, no desenvolvimento de competências necessárias para potenciar o cabal desenvolvimento do futuro professor.

As dificuldades de nível didáctico-metedológico dos requisitos básicos necessários para leccionar uma aula foram apontados, tendo sido referido que a falta de "domínio do conteúdo é um *Calcanhar de Aquiles*, o que revela que os nossos praticantes têm muitos problemas, nomeadamente problemas de interpretação. Isto é, "leem, mas não compreendem o que leem (...), o que gera desconforto e faz avivar a possibilidade de sermos escorraçados da instituição (...) a racionalização do tempo é outro problema para os nossos estudantes, o tempo nunca é suficiente". **[P1]**

De facto, a falta de domínio do conteúdo foi várias vezes designada. Mas, o que é ainda mais grave são as afirmações de que os formandos têm sérios problemas de Língua Portuguesa, não conseguindo interpretar o que leem, o que é um entrave à comunico na sala de aula e uma mutilação à cientificidade. Quando não se conhece a matéria ou a área em que se lecciona, como se poderão organizar os conhecimentos e as destrezas?

Na opinião dos Professores de Prática Pedagógica II, a falta de preparação indicada reforça a ideia de que os estudantes transportam essas lacunas dos anos anteriores, nas diversas Unidades Curriculares que dão aporte á Unidade Curricular de Prática Pedagógica II, o que acaba por ser mais uma sobrecarga para eles, uma vez que se veem confrontados com a necessidade de prestar apoio redobrado para minimizar as lacunas e conseguirem prosseguir com as atividades.

> Muitas vezes o PPPII tem que começar do zero, aplicar todo aquele leque de conhecimentos dos anos anteriores, de todas as UC, sobretudo quando encontramos estudantes com debilidades vindos da PP I é um grande constrangimento, com a agravante de ser excessivo o número de estudantes por professor. **[P3]**

Fica, assim, registado que os estudantes apresentam muitas debilidades, consequentes sobretudo da má preparação nas Unidades Curriculares que antecedem e dão suporte à Prática Pedagógica. Os professores têm de personalizar o apoio para atender às necessidades individuais de cada estudante, o que é bastante desafiador devido ao excesso de estudantes que cada um tem a seu cargo. De acordo com o quadro apresentado, os Professores de Prática Pedagógica II têm de ajustar as suas estratégias de orientação, trabalhando afincadamente com os estudantes mais mal preparados, o que aumenta a sua carga de trabalho. Sem essa preparação prévia coloca-se a questão de saber se os objetivos pretendidos serão alcançados. É importante que se revejam estes aspectos e que os processos de supervisão se façam sentir na instituição, a fim de se detectarem as anomalias globais (todas as UCS) na formação dos futuros professores, com o objetivo de prestar uma ajuda técnica no planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades tendo em vista o resultado das Ações Pedagógicas, melhorando o desempenho dos professores envolvidos.

5.2.10. Condições das Escolas de Aplicação para uma Formação Adequada

Um dos aspetos essenciais para uma formação adequada dos futuros professores está ligada às condições das escolas de aplicação onde irão exercitar e colocar em prática o que vêm apreendido no decorrer do curso. Devido à influência que a estrutura escolar, nomeadamente a sua organização e os seus recursos, representa na preparação e efetivação da formação dos futuros professores, perguntamos aos Professores da Prática Pedagógica II se as escolas em que exercem a sua atividade possuem condições, tendo três respondido que "não" e dois afirmado que algumas escolas não possuem essas condições, embora as poucas condições que possuem sejam favoráveis.

Relativamente às condições infraestruturais oferecidas pelas Escolas de Aplicação, tanto públicas como privadas, os professores afirmaram maioritariamente que as condições não são favoráveis para os estudantes realizarem as suas atividades de forma harmoniosa.

> Sem receio de errar, a maior parte das escolas de aplicação não têm condições. **[P3]** as condições não são as melhores, até já chegamos a fazer prática em salas de chapa, sem janelas. **[P4]**

Mediante os discursos relativamente à falta de condições adequadas nas escolas, as opiniões emitidas admitem que poderá criar diversos impactos negativos e limitar as oportunidades de os estudantes vivenciarem situações práticas de ensino, podendo resultar numa experiência menos enriquecedora e menos desafiadora para os futuros profissionais. Salas inadequadas, mal climatizadas,

de chapa e sem iluminação, demonstram a precariedade da estrutura física, afetando os estudantes nas suas atividades e os alunos das diversas escolas.

Aliado à falta de requisitos da estrutura física, associa-se um excessivo número de alunos, o que permite a um docente afirmar que se deparam numa escola com "uma sala de cinquenta alunos, aspecto a que têm de se adaptar" **[P2],** mas que contraria o que está previsto na lei, havendo necessidade de realizar melhorias nas infraestruturas escolares e, como refere um participante, "tanto nas escolas privadas como nas públicas". **[P1]**

A falta de recursos é um dos fatores que fomentam mal-estar docente, já que os professores que se envolvem na renovação pedagógica se sentem limitados pela falta de material didático necessário e de recursos para o adquirir.

> O que as escolas disponibilizam para nós é o quadro e o giz, (...) não encontramos um mapa (...) onde poderíamos, por exemplo, indicar a localização do sistema nervoso periférico (...), sensibilizando os estudantes para o recriarem, já que exigimos aos nossos alunos que elaborem cartazes e outros meios. **[P1]**
>
> Uma contradição entre o que a sociedade e as autoridades educativas exigem para a sua renovação metodológica e o que, realmente, as escolas apresentam, acabando por amputar o que teoricamente aprendem e impedir que na prática consigam desenvolver as habilidades necessárias à sua profissionalização, devido ao contexto vivenciado. (...) notamos quadros deteriorados ou degradados, ainda trabalham com giz, quadros não têm apagadores (...), e para um professor que pretende concretizar o perfil de saída, fica mal. **[P4]**

De facto, a falta de condições físicas e materiais pode dificultar a implementação de atividades pedagógicas inovadoras, inviabilizando o acesso à diversidade de estratégias de ensino que os futuros professores deveriam experimentar, o que se repercutirá diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos e ao desempenho geral da escola. Esta situação também poderá gerar alheamento dos estudantes praticantes e influenciar negativamente as suas percepções sobre a futura carreira, uma vez que poderão não ter oportunidade de aplicar os conceitos e as estratégias de ensino e de desenvolver habilidades técnicas, essenciais para enfrentarem os desafios que resultam da constante evolução da educação.

A falta de condições e de recursos não só se verifica nas escolas de aplicação, mas também existe nas Instituições formadoras.

> (...) todas as escolas e até mesmo a nossa, vivem em função do que possuem e eu creio que tem de existir um equilíbrio em termos de adaptação e adaptabilidade (...). **[P2]**

> O professor mais do que orientar, se ele exemplificasse, ilustrasse e demonstrasse seria melhor (...) o próprio professor na sua escola de origem que é o ISCED não tem esse material, nós ficamos muito na verbalização e a prática é prática, (...) facilitaria o trabalho dos nossos praticantes. **[P3]**

Ao fazer-se a análise das respostas dos entrevistados, constata-se que afirmam que as reformas educativas não trouxeram a qualidade de ensino pretendido em Angola, prevalecendo os mesmos, ou mesmo mais e mais variados problemas relativos ás infraestruturas, que continuam inadequadas, salas com elevado número de alunos, carência de meios de ensino, o que não permite dotar o futuro profissional de competências necessárias para exercer a sua atividade futura, tendo os docentes e os estudantes praticantes de se (re)inventarem, de modo a poderem adaptar-se às condições oferecidas pelas instituições onde decorrem as suas atividades.

A falta de condições estruturais e de recursos materiais reconhecidas pelos professores nas suas vivências do processo de formação inicial, têm provocado imensas reflexões e gerado apelos à mudança e à melhoria da qualidade do ensino.

> Mais do que a responsabilização dos próprios gestores, é um problema conjuntural (...) a nível político administrativo, que não cria condições. As pessoas "cosem-se" com as linhas que têm (...), embora seja exigível que uma escola de formação professores tenha todos os recursos materiais para responder ao perfil de saída na formação de professores. Mas, não temos. Como é que a política educativa do nosso país vê a essência das nossas escolas, que ao invés de progredirmos em termos de instituição, estamos a regredir (...) **[P3]**
>
> Nas escolas de aplicação, o problema começa logo na própria organização (...) mas eu não culpo o nível de gestão, tem que se repensar como é que a política educativa do nosso país vê a essência das nossas escolas, se reabilitam uma no nosso município, hão de reabilitar daqui a dez anos (...). **[P3]**
>
> (...) dizem que se estão a construir escolas, mas a escola construída ontem, dois anos depois já está degradada. Não entendo. Acho que o Ministério da Educação tem de fazer qualquer coisa. (...) Supervisionar mais, talvez. **[P4]**

Os docentes fazem diversas críticas à política educativa implementada no País, manifestando desagrado relativamente às más condições que as escolas apresentam e à negligência na sua manutenção, que leva a condições precárias nas escolas, que podem resultar numa diversidade de consequências prejudiciais para o sistema educativo, para os alunos e para a comunidade em geral. Ambientes escolares desagradáveis e inadequados poderão desmotivar os estagiários, os alunos e os professores, repercutindo-se na eficácia do seu trabalho.

As afirmações proferidas permitem-nos depreender que, para promover um sistema educacional eficaz e proporcionar oportunidades equitativas, é necessário que o governo e os gestores políticos priorizem investimentos nas infraestruturas escolares e na sua manutenção contínua, porque atualmente a mensagem que passam para a sociedade, em geral, é de que a educação não é prioritária, o que poderá ter implicações a longo prazo no desenvolvimento do País.

Contudo não podemos deixar de evidenciar a perplexidade com que um dos docentes olha para as afirmações publicas dos gestores: são os próprios gestores a dizer que "aprendam a escrever com giz porque se aprovarem no concurso público, será o giz o vosso meio de trabalho. **[P3]**

O relato acima exposto evidencia que os gestores conhecem o contexto vivenciado pelos professores e as suas fragilidades, embora as manifestações de sensibilização sejam inadequadas, o que contraria todos os objetivos de uma educação com qualidade que se pretende alcançar em Angola, colocando os educadores cépticos quanto á sua materialização devido a tanta incoerência e a modelos distorcidos de formação de professores.

A carência de materiais para a realização das aulas impossibilita o Professor de Prática Pedagógica II de prestar mais esclarecimentos e promover a reflexão nos seus formandos, apontando para uma instrução que se foca na verbalização. Uma situação que não estimula os futuros professores a ganharem habilidades, e as competências de transformação, não conseguindo articular a formação reflexiva rumo à pedagogia para a autonomia como se pretende

A infraestrutura e o ambiente escolar adequado são dois fatores que determinam a qualidade do ensino, garantindo o bem-estar dos alunos, dos professores e da comunidade. Um ambiente estimulante provoca nos alunos múltiplos interesses sócio educativos e evita a evasão, sendo necessário que a política pública da educação invista em espaços escolares adequados, que estimule e viabilize a aprendizagem e promova desenvolvimento humano, cultural, cientifico e tecnológico para que respondam às exigências do mundo contemporâneo, corroborando a linha de pensamento de Marquezan, R., Melo, A. M., Rodrigues, G. F., Noal, (2004), que designa o ambiente escolar como um espaço multicultural e de múltiplos saberes, que tem como finalidade favorecer a socialização entre educandos e proporcionar aprendizagem significativa.

5.3. Caracterização das competências e debilidades dos estudantes

Com a finalidade de compreender como é que os professores de Prática Pedagógica II caracterizam o nível de conhecimentos, as competências e as debilidades que os estudantes

apresentam, foram colocadas questões relacionadas com o seu acompanhamento didático e metodológico, identificando os principais aspetos positivos e negativos com que os estudantes se deparam na realização das suas aulas e das atividades escolares realizadas nas escolas de aplicação.

5.3.1. Nível de preparação dos estudantes na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I

As unidades curriculares dos anos antecedentes são de extrema importância para que os formandos adquiram conhecimentos sólidos. Por isso, a forma como as mesmas são operacionalizadas irá repercutir-se, de forma positiva ou negativa, na sua prestação nas aulas práticas. Com o intuito de saber se os estudantes trazem uma preparação adequada da UC de Prática Pedagógica I, auscultámos os docentes orientadores que afirmam que alguns estudantes apresentam uma boa preparação e, consequentemente, uma boa prestação pedagógica, mas outros não.

De acordo com as duas vertentes apresentadas relativamente ao nível de preparação, os fatores descritos para justificar as afirmações são diversos, fazendo referência ao conjunto de conhecimentos trabalhados nas várias disciplinas do plano de estudos, que á partida também condicionam o desempenho dos formandos:

> (...) é preciso apelar aos professores dos primeiros anos, de Prática Pedagógica, Didáticas Gerais e Especiais para serem mais responsáveis com a sua atividade porque a Prática Pedagógica é uma atividade integradora (...) quando o trabalho de base não é bem feito, as consequências repercutem-se no quarto ano na Prática Pedagógica II (...) não elaborar o plano de aula convenientemente, sem cumprir as funções didáticas, sem saber a articulação, a relação intrínseca entre esses elementos é porque não aprendeu (...) psicologia pedagógica, do desenvolvimento e geral, então, não aprendeu bem as didáticas, metodologias, então, é uma série de insuficiências que depois se repercutem na Prática Pedagógica II e a vítima, quem sai a perder é o estudante. **[P1]**
>
> Alguns estudantes não apresentam domínio dos conhecimentos básicos de Didática o que de certo modo dificulta a realização das atividades. Outros têm falta de competências básicas da escrita, interpretação e compreensão dos textos. **[P5]**
>
> A preparação dos estudantes na Prática Pedagógica II depende também em grande medida dos professores anteriores (...) [P1].
>
> (,,,) Encontro muitas dificuldades nos estudantes (...) devia-se aprimorar, metodologias (...) professores deviam-se sentar, termos uma única linha de pensamentos. **[P4]**

Com estes interregnos, em que os docentes responsabilizam pela falta de preparação dos formandos os professores dos anos antecedentes, acabando por se repercutir na Prática Pedagógica II, a preparação anterior é que vai determinar ou não o êxito nas atividades a realizar nas escolas de aplicação. E, como se refere no Artigo 4º:

1. A conceção pedagógica da unidade curricular de Práticas Pedagógicas, caracteriza-se por sua sistematicidade, pelo seu carácter integrador, interdisciplinar e pela vinculação da teoria á prática;
3. As Práticas Pedagógicas requerem por excelência, sólidos conhecimentos didático-metodológicos propiciados pelas unidades curriculares de didática e das metodologias de ensino ou didáticas especiais. Deste modo as didáticas especiais devem ser obrigatoriamente ministradas até o segundo ano de cada especialidade

Na distribuição docente para a UC de Prática Pedagógica I, os professores selecionados são colocados a desenvolver as atividades numa única sala, mas o que se verifica é que não ocorre seguindo esse pressuposto, o que poderá criar impacto negativo, uma vez que a colaboração com os colegas pode fornecer insights valiosos e soluções criativas para superar os desafios, conforme afirma um entrevistado:

> (...) existem diferentes posicionamentos, havendo alguns [Professores de Prática Pedagógica I] que acham que isso tem que acontecer em salas diferenciadas (...) Alguns alunos conseguem desenvolver determinadas habilidades e outros não conseguem desenvolvê-las por causa do professor que tiveram (...) **[P1]**

Fica, assim, evidente que a colaboração entre os formadores ajuda a garantir uma abordagem mais integrada e alinhada no desenvolvimento curricular, sendo essencial para a personalização do ensino, uma vez que referem que os estudantes que desenvolvem competências e apresentam melhor desempenho têm muito a ver com o perfil do seu orientador.

Neste sentido, e segundo outra opinião, muitos dos aspectos focados têm a ver com a "falta de rigor na seleção dos professores de Prática Pedagógica I e II, o que tem contribuído para a má preparação de alguns estudantes" **[P5]**. Este aspecto ao longo do trabalho tem sido bastante focado, o que se pressupõe que é um alerta para a instituição formadora, no sentido de rever o perfil dos professores para trabalharem nesta exigente e crucial Unidade Curricular, de forma a alinhar as práticas pedagógicas com as metas institucionais e as diretrizes curriculares.

Os professores têm um papel determinante na promoção das convergências de diversos saberes e a cooperação dos diferentes atores, com finalidades conscientes, contextualizadas e negociadas,

devendo privilegiar o trabalho em equipa que seja potenciado através da observação, diálogo, reflexão e trocas de perspectivas. Como somos formadores de formadores, "temos de ver essa profissão com muita responsabilidade, uma vez que colocamos no mercado de trabalho o produto do nosso labor. O trabalho do nosso aluno é reflexo do nosso trabalho. Por isso, temos que saber refletir sobre as consequências das nossas más práticas" **[P1].**

Até aqui os depoimentos por parte dos entrevistados, quanto ao nível de preparação dos estudantes, foram generalizados ao grupo de professores que fazem parte das unidades curriculares integrantes do curso nos distintos anos, ao pontualizarem as suas opiniões relativas à preparação destes na UC de Prática Pedagógica I, realizada no 3º ano:

> (...) Quando nós os recebemos na Prática Pedagógica II damos conta que nunca tiveram uma aula prática, ainda que fosse entre colegas [simulada]. Mas, ainda há muitas lacunas (...) outros deixam muito a desejar, então tem que se fazer mais trabalho de base. **[P4]**
>
> Há estudantes que não dominam o conteúdo, não entendem de meios de ensino, chegam ao último ano sem apresentar um plano devidamente elaborado (...) **[P1].**
>
> Que a Prática Pedagógica I se esmere mesmo (...) eu não sei se muitos dos professores formadores de Prática Pedagógica I se desleixam (...). **[P4]**

As declarações dos entrevistados, permitem inferir que, realmente, o trabalho que fazem é redobrado, uma vez que os professores das unidades curriculares antecedentes não trabalharam as habilidades necessárias para a materialização da Prática Pedagógica II, confrontando-se assim com imensas debilidades nos formandos, tendo que as colmatar para conseguirem orientar e acompanhar as aulas e outras atividades educativas nas diversas escolas de aplicação, o que, de facto, pode criar imensas dificuldades no cumprimento da planificação e objetivação do que é a natureza da Prática Pedagógica II, como se encontra normatizado no Artigo 4º (ponto 5.2. e 5.2.2):

> 5.2. A Prática Pedagógica II realiza-se no quarto ano e abarca dois semestres. Ela consiste na intervenção pedagógica na área de especialização do formando numa escola de aplicação, assumindo não só a planificação e ministração de aulas, mas também participando nas demais atividades da escola na qual está inserido.
>
> 5.2.2. A Prática Pedagógica II coloca o formando no papel de professor, na sua especialidade, na escola de aplicação, intervindo didática e metodologicamente na instituição escolar, sob a orientação do(a) professor(a) de Prática Pedagógica.

Assim se depreende que, se os estudantes não adquiriram as habilidades nos anos anteriores, quando colocados nas escolas de aplicação não têm as competências necessárias, enfrentam dificuldades de vária índole, como desafios na gestão da sala de aula, a qualidade das aulas

ministradas e a interação com os alunos, limitando-o a flexibilidade e a capacidade de lidar com as complexidades do ambiente escolar. Essa falta de preparação para enfrentar desafios práticos pode afetar negativamente a sua autoimagem e motivação, atrasando o seu desenvolvimento profissional. Toda esta situação vai recair sobre os Professores de Prática Pedagógica II, que terão que fazer esforços dobrados e investir mais tempo e recursos, a fim de lapidar as lacunas existentes e levar os estudantes que têm a seu cargo a desenvolver as habilidades essenciais, aumentando a sua carga de trabalho e tornando as atividades mais exaustivas.

Por outro lado, os professores reconhecem que quando existe comprometimento de todos os envolvidos no processo de formação inicial, os estudantes não vivenciam momentos de frustação e de mau desempenho nas escolas de aplicação. O investimento adequado contribui não só para o sucesso do estudante praticante, mas também para a qualidade global da educação.

Ainda em relação a essa diferenciação da influência do perfil do formador na prestação adequada dos estudantes, também é importante ressaltar que, quando o processo é levado com seriedade e comprometimento, os estudantes trazem uma preparação adequada dos anos antecedentes. Se a Prática Pedagógica I é bem operacionalizada, a Prática Pedagógica II decorre dentro dos trâmites normais, sem sobressaltos.

> Quando esses professores trabalham bem e sem receios, posso dizer que, em termos de preparação dos estudantes da Prática Pedagógica I, fruto do trabalho dos professores (...) muitos deles dão pouco trabalho aos professores de Prática Pedagógica II, isso começando mesmo pela elaboração do plano de aulas, pela forma como ele formula os objetivos, a forma como ele cumpre as funções didáticas, como é que ele faz o desenvolvimento metodológico, como é que ele aplica o método em função da aula que vai trabalhar, vêm bem preparados. **[P3]**
>
> Alunos brilhantes, bem-preparados, que dominam bem os métodos, as técnicas, conteúdo, planificam bem as suas aulas (...) **[P1]**.

Mediante o exposto pelas vivências dos professores, não deixam margem de dúvida quanto à influência que os formadores exercem na formação inicial. Quando os formandos usufruem de uma formação eficaz têm maior probabilidade de terem um impacto positivo na qualidade da educação, contribuindo para o alcance dos objetivos, uma vez que promovem práticas pedagógicas com qualidade. Uma preparação sólida cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo, aprimorando as suas habilidades ao longo da sua futura carreira.

A Prática Pedagógica I e II constituem o eixo central da formação, onde os conceitos de formação, informação e transformação estão sempre presentes. São UC desenvolvidas através da

interação dos saberes trabalhados em diferentes disciplinas, que necessitam de permanente orientação e reorientação metodológica das diversas unidades curriculares. Exigem atualização constante do projeto humano, pessoal e científico, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia, do saber profissional do formando, tendo este que tomar consciência de si mesmo e do contexto onde interage.

Corroborando a opinião de Carr (1990, citado por Ribeiro, 2015), a formação da Prática Pedagógica deve ocorrer intercalada nas componentes de formação cultural, social e ética, formação educacional, didática geral e específica, com o objetivo a integração progressiva e informada dos futuros professores nos contextos de desenvolvimento profissional e a construção de saberes práticos, pela articulação dos referenciais teóricos com os referenciais de prática.

5.3.2. Principais dificuldades dos formandos na lecionação das aulas

Para percepcionarmos quais as principais dificuldades com que os professores de Prática Pedagógica II se têm deparado no acompanhamento das atividades e das aulas realizadas pelos seus estudantes nas escolas de aplicação, pedimos aos respetivos orientadores que identificassem essas dificuldades:

> São variadas, desde as dificuldades didático-metodológicas, tais como o domínio do conteúdo, a relação objetivos-avaliação, a elaboração de situações educativas para o cumprimento do trabalho educativo. A gestão do tempo também é um problema sério, (...) um estudante do 4º ano não saber ler, interpretar, sintetizar, abstrair. **[P1]**
>
> (...) a sequencialidade lógica do cumprimento das fases, não só da fase relativa à socialização dos objetivos, mas também a fase da generalização que em dado momento causa alguma confusão. **[P2]**
>
> Falta de domínio de certos conteúdos. **[P5]**
>
> Como se devem utilizar os meios de ensino (...), escrevem muito mal, não têm a capacidade de explicar os conteúdos que leccionam, nem de explicar aquilo que escrevem no quadro, escrevem com erros ortográficos e de concordância. **[P4]**

As afirmações transcritas permitem-nos constatar que as principais dificuldades que os estudantes apresentam nas suas aulas se prendem com o cumprimento das funções didáticas, a utilização correta dos meios de ensino e o domínio do conteúdo. Existem graves dificuldades de Língua Portuguesa.

Essa dificuldade de dominar os conteúdos, descrita por quase todos os docentes, prende-se, de certa forma, com as debilidades relativas à Língua Portuguesa, oral e escrita. A fragilidade na leitura e interpretação pode prejudicar a capacidade do futuro professor compreender os materiais didáticos, tendo um impacto substancial na qualidade do ensino. A comunicação é uma ferramenta essencial e, perante as lacunas descritas no decorrer das suas aulas pode ter de enfrentar desafios em transmitir informações de maneira clara e compreensível para os alunos. Para complementar as dificuldades referidas, acresce o facto de ainda apresentarem erros na escrita.

Perante o quadro apresentado, é inadmissível que estudantes finalistas, que em breve estarão no exercício da docência, apresentem tantas debilidades. Mas, também é outro desafio para os docentes de Prática Pedagógica II terem de limar todas estas arestas, principalmente por ser uma situação decorrente dos anos anteriores de escolaridade, mas, também é constrangedor que os formandos tenham tantas dificuldades para comunicar, falar e escrever a língua oficial, criando *a priori* handicaps nos seus alunos. Isto torna-se um processo cíclico pois os alunos vão ser vítimas destes erros incontornáveis. É caso para se perguntar como é que estes estudantes chegaram ao 4º ano, sem o domínio do básico exigido da língua portuguesa.

> (...) Para nós é constrangedor porque a professora da cadeira que nós substituímos fica "ó, trazes-me esse que está a escrever erros no quadro" e depois apresentou-se aos alunos como sendo finalista do ISCED (...) Daí aquela passagem do Doutor Carlinhos Zassala que dizia que nós estamos a formar quadrados... É verdade. **[P4]**

Muitas vezes, os Professores de Prática Pedagógica II sentem-se impotentes com as perceções que os professores das escolas de aplicação transmitem em relação a alguns estudantes. Mas, esta situação não está inteiramente sobre o controlo deles, uma vez que, no 4º ano, os estudantes já devem ter adquirido habilidades necessárias nos anos anteriores, uma vez que vão assumir o papel de professor nas escolas de aplicação. E, para isso, apesar dos esforços que são realizados na construção profissional do formando para enfrentar os desafios da docência, num ano letivo não se conseguem concretizar todos esses pressupostos.

Em vez dos Professores Guias questionarem, de forma depreciativa, os Professores de Prática Pedagógica II perante as lacunas apresentadas pelos estudantes, deveriam exercer o seu papel conforme consta no artigo 16º, o que implica que, de forma coerente e dialógica, arranjassem estratégias para ajudar a minimizar algumas debilidades. Na verdade, abstêm-se dessa responsabilidade, sendo meros observadores, muitos dos quais totalmente ausentes deixando as suas turmas a cargo do Professor de Prática Pedagógica II e seus formandos, conforme os vários relatos dos

professores ao longo das entrevistas. Os normativos não os orientam nesta perspetiva. Por isso, devem ser tomadas medidas interinstitucionais, para minimizar estes conflitos, e responsabilizar cada um dos atores do processo para honrarem os seus compromissos.

Neste quesito, um docente referiu que há estudantes que não têm as habilidades necessárias para a docência. Mas também admitiu que, em certa medida, os professores envolvidos têm uma certa quota de culpa, já que são cúmplices pela sua inserção no mercado de trabalho.

> (...) Somos nós que estamos a fazer passar este estudante do primeiro para cá; ele vem parar às nossas mãos e reprova N vezes. Depois, nós também nos cansamos do aluno, damos um dez e vai para o mercado de trabalho. E, como isto é um ciclo, é este que amanhã é o professor do nosso neto, é isto... Dói a alma, mas pronto, é o contexto. **[P1]**

Este é um procedimento preocupante porque permite colocar no mercado de trabalho professores sem aptidões para a docência. Mas, o mais grave é o mesmo docente afirmar com tristeza: "amanhã serão os professores dos nossos filhos, netos, e que com dor na alma agem de acordo ao contexto...". O que acabamos de referir demonstra falta de rigor académico dos formadores e falta de profissionalismo na avaliação do desempenho dos alunos, de acordo aos padrões requeridos. A integridade académica é fundamental para a credibilidade da Instituição, e estes atos isolados poderão comprometer a integridade e reputação da instituição formadora.

O facto de uma grande parte dos estudantes já exercerem a profissão docente, facilita em grande escala uma adaptação com mais facilidade às escolas de aplicação.

> Uma boa parte dos que estão aqui, dos que se vêm inscrever, são professores e/ou fizeram formação de professores no ensino. Mas, também nos deparamos com estudantes que tenham feito cursos técnicos ou cursos de formação geral e apresentam imensas dificuldades no tratamento das Ciências da Educação. **[P2]**

Mediante o exposto, é notório que os estudantes que procedem dos Cursos de Formação de Professores (Magistério) têm uma preparação diferenciada dos que fizeram Cursos Técnicos ou de Formação Geral, o que nos leva a inferir que este critério de seleção deve ser primordial para o acesso aos cursos de formação de professores, onde prioritariamente se devia primar e prior irizar a formação anterior.

Entre as lacunas que os estudantes provenientes de cursos técnicos apresentam foram essencialmente apontadas as seguintes:

> Conseguirem autodomínio a comunicar. **[P4]**

(...) O estudante fica tão nervoso, nota-se pelo semblante, pela voz, pela forma como coordena a sua motricidade, se calhar alguma coisa de errado vai acontecer se ele for muito tímido e não conseguir controlar o seu nervosismo e for colocado numa turma com adolescentes, temos visto ali cenários, cenas que nós, como professores acompanhantes, não vemos a hora da aula terminar. **[P3]**

Em conformidade com os relatos apresentados, os estudantes que não tenham feito a sua formação anterior nas Escolas de Formação de Professores, apresentam muitas debilidades, fundamentalmente na comunicação e na relação professor aluno, na qual os alunos das escolas de aplicação na maioria adolescentes, tentam conturbar a aula realizada, não colaborando, questionando o professor incessantemente, o que gera muita indisciplina, alguma forma de bullying em relação aos aspectos da Língua Portuguesa e pronunciação de determinadas palavras, o que não iliba que essa habilidade seja desvalorizada e amenizada porque é um dos pressupostos essenciais que os estagiários devem dominar, utilizando métodos adequados para o controlo e gestão da turma. Por outro lado, é um dos requisitos avaliados na grelha de análise e observação da aula.

A ênfase que o orientador dá a cada uma destas categorias determina o tipo de professor que será formado. Compreende-se, desta forma, o quanto é essencial o papel do orientador. Assim, é fulcral que entre o orientador e os seus estagiários se estabeleça, desde cedo, uma relação aberta e de confiança, que facilite a aceitação, por parte dos estagiários, das críticas construtivas apresentadas pelo seu orientador, ao longo do ano letivo. Entre as tarefas do orientador estão não só escutar o estagiário, clarificá-lo e encorajá-lo, mas também dar a sua opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar e estabelecer critérios e condicionar as suas ações.

A formação de professores é um processo que requer tempo e dedicação, permitindo a Formosinho (2009, p. 226) afirmar que o desenvolvimento profissional é "um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da comunidade". A prática pedagógica do professor deve ser construída paulatinamente, no quotidiano escolar, mediante inferências internas e externas dos acontecimentos escolares.

5.3.3. Pontos fortes apresentados pelos estudantes nesse processo

Relativamente aos pontos fortes que os estudantes apresentam, os professores continuam a afirmar que "*alguns* estudantes "apresentam as habilidades didáticas, metodológicas e cientificas para a docência:

> Há estudantes que apresentam o conhecimento das fases didáticas e isto é extremamente importante naquilo que é o processo de planificação e condução de uma aula. **[P2]**
>
> Existem estudantes que nos permitem dar ao luxo de voltar a uma sala onde já visibilizamos ou já acompanhamos, e deixá-lo só com a professora tutora. **[P3]**
>
> Alguns deles dominam mesmo as didáticas, dão aulas brilhantes, mas não são todos, nós gostaríamos que fossem todos, já que eles são os futuros formadores. **[P4]**
>
> Alguns chegam mesmo a aprimorar as competências de planificação e gestão da sala de aulas. **[P5]**

Mediante as opiniões de que "alguns estudantes", expressão fortemente usada ao longo das respostas por quase todos os professores, o que nos permite pensar que é um número reduzido, os que apresentam habilidades didáticas, metodológicas e cientificas. Para esses estudantes, o prognóstico é animador, apresentam aulas brilhantes, alcançando as competências necessárias para enfrentarem os desafios do quotidiano na sua profissão, para os que já são professores e para os que futuramente o serão, para o início da sua profissão na docência.

Contudo, há opiniões que emitem alguma esperança de que, com dedicação por parte dos formadores, se verifiquem mudanças no desempenho dos formandos:

> À medida que vamos trabalhando, vamos vendo que alguma coisa vai melhorando, com a entrega, com as exigências (...) não na medida em que gostaríamos (...) mas aprendem a elaborar os meios de ensino com alguma exigência, por isso é que a exigência não pode faltar e se todos nós fôssemos exigentes talvez o quadro se invertesse, estamos ali para advertir, para punir, para trabalhar a inversão deste quadro e tem sido possível (...) aprendem, e acreditamos que o resto vão aprendendo no contexto como profissionais, nem tudo se aprende no campo de formação. **[P1]**

A exigência é referenciada como parte crucial para se atingirem os objetivos propostos na formação inicial, que apesar de não acontecer ao ritmo e abrangência que os formadores pretendem, transporta algumas melhorias que acontecem no desenvolvimento das atividades, criando as bases, ainda que insuficientes, na esperança de que na formação contínua se poderão aperfeiçoar.

A formação inicial é uma preparação que vai permitir ao formando desenvolver competências para enfrentar os desafios futuros. Para González (1995, p. 216), "é uma etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, orientada para favorecer o desenvolvimento das capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o propósito de os preparar para a realização da sua tarefa". Assim sendo, os formandos devem adquirir determinadas competências, que só no decorrer da sua profissionalização as vão aprimorando, transformando e contextualizando.

5.4. Pressupostos que garantem o perfil de saída dos estudantes

Neste último conjunto de questões procuramos averiguar que aspetos os professores sugerem para garantir que os estudantes do ISCED em análise beneficiam de uma formação profissionalizante, integradora e de qualidade. Para o efeito, foram colocadas diversas questões sobre os pressupostos que reconhecem como ideais para garantir o perfil de saída dos estudantes. Foram descritas opiniões, que se forem tidas em consideração podem significar pistas primordiais para a melhoria significativa da realidade vivenciada.

5.4.1. Pressupostos a ter em conta na preparação dos estudantes

Entre os vários critérios indicados, vemos uma real preocupação com os que se prendem com o acesso à Instituição de Formação de Professores, entre os quais:

> Critérios rigorosos de ingresso ao selecionar os melhores estudantes, além de estes exames de aptidão recorrentes, adoptar outras técnicas de grande dimensão, como provas psicotécnicas para permitir a aferição de outras competências necessárias, o caso das habilidades comunicacionais, a vocação, as motivações de certa maneira contribuem muito para o sucesso da formação, a gente vê é que muitos vêm cá parar porque é a oportunidade que têm. **[P1]**

Mediante o exposto, apesar da instituição recorrer aos exames de aptidão e avaliar o desempenho académico, deveria optar também pelas aptidões e características pessoais dos candidatos. O critério de seleção devia ser mais abrangente, havendo mais probabilidades de se estenderem esses critérios tradicionais, que poderão não refletir as necessidades da futura profissão. Há necessidade de selecionar os candidatos com aptidões compatíveis com a carreira, pois assim estarão mais capazes de se identificarem com as exigências da profissão. Esses exames avaliam habilidades especificas, necessárias ao exercício da profissão, tais como as capacidades de comunicação, de resolução de problemas, de raciocínio lógico e as habilidades interpessoais.

Além de sugerirem para ter em conta no processo de seleção, a formação anterior, que pode revelar aptidões pessoais relevantes para a profissão de professor, também indicam que as entrevistas seriam uma mais valia para fornecer uma avaliação mais abrangente dos candidatos, para se averiguarem as habilidades académicas sólidas, incluindo bom desempenho em áreas chave como língua portuguesa, matemática e ciências, assim como descreve um entrevistado, "os estudantes deviam passar também por uma entrevista, e ter em conta a formação anterior, a formação inicial [proveniência dos magistérios]" **[P1].**

Pelas opiniões dos professores, percebemos que consideram o sistema de acesso ao ISCED com critérios insuficientes, embora, em contrapartida, se sintam agraciados com a recente actualização do MED para a média de acesso ao ensino superior, mostrando que já se operam mudanças positivas: "fiquei muito satisfeita com a exigência da média de catorze (...); eu trabalho também com o primeiro ano e estou a ver que esse ano temos estudantes mais capazes em função dessa seleção" **[P1]**.

Quanto aos pressupostos que devem ser tidos em conta para garantir um nível adequado de preparação dos estudantes, por incrível que pareça, a grande maioria dos Professores de Prática Pedagógica II debruçaram-se na necessidade de se investir mais na formação dos professores do ISCED, primando-se pela capacitação constante para potenciar os professores.

> Formação contínua que deve existir por parte dos professores orientadores (...) um melhor serviço aos seus formandos (...) formação contínua individualizada, em que o indivíduo acaba recebendo de outras instituições e não só, buscadas por si mesmo, mas que se porventura pudéssemos realizar mais jornadas científicas em torno também desta área que é a prática pedagógica, acredito que iríamos e potenciaríamos mais os futuros professores. **[P2]**
>
> Não deixar o nosso praticante sozinho, eles devem sentir-se seguros a qualquer momento sobre o que é dar uma aula, o que é ser professor. **[P3]**
>
> Os professores formadores de prática pedagógica, principalmente de Prática Pedagógica II e de Prática Pedagógica I devem, periodicamente, sentar-se, traçar objetivos, metodologias (...), isso proporcionará uniformização e melhoria no desempenho de todos os envolvidos; no ISCED esses encontros só se realizam no final do ano, quando a Coordenadora pede a pauta (...) que se consiga mudar mesmo para termos um perfil de saída aceitável. **[P4]**
>
> Mais rigor na seleção dos professores de Prática Pedagógica e mais supervisão ao trabalho destes. **[P5]**

Ficou patente a necessidade de realização de mais eventos proporcionados pela instituição, a fim de se investir na formação continua dos professores de Prática Pedagógica I e II, não menos

importante, demonstrada para os encontros periódicos, entre os professores de Prática Pedagógica I e II, a fim de se uniformizarem critérios, traçar objetivos e metodologias adequadas, em prol de um perfil de saída dos formandos com um nível aceitável, que de certa forma vão evitar que existam tantas contradições entre as linhas de orientação, o que na prática irá beneficiar todos os envolvidos, desde os professores de prática aos estudantes, que são os elementos mais lesados quando este tipo de conflito existe no decorrer da sua formação.

Os docentes para as unidades curriculares práticas devem ter formação continuada em Didática, com mais de 4 anos de experiência na docência, desde que tenha demonstrado conduta ética (art. °15), que no caso de todos os entrevistados têm muitos anos de prática na Instituição e nesta Unidade curricular. Mas, além de experiência, em nossa opinião os Professores de Prática devem estar, acima de tudo, comprometidos com esta grande missão que é de orientar, acompanhar e auxiliar os seus formandos. Parte-se do princípio de que o professor que quer formar alunos reflexivos, autónomos, críticos e produtores criativos de saberes, deverá possuir estes princípios e valores.

A supervisão pedagógica no contexto de formação é de extrema importância, pois vai proporcionar momentos de reflexão critica, ajuda a transformar os professores nas suas práticas de Acão pedagógica, contribuindo para terem um papel pró-ativo e interativo no desenvolvimento humano e profissional.

A formação inicial de professores deve responder às exigências do ensino e da sociedade em geral, onde os formadores e os formandos devem possuir competências necessárias para desempenhar a sua missão, desde o conhecimento do contexto educativo, dos currículos, dos conteúdos, dos métodos e meios a utilizar, e também capacitação na ação educativa, nos valores, convicções e atitudes, tendo em conta os contextos políticos, sociais e culturais em que que estão inseridos.

O objetivo fulcral da formação de professores é de capacitar os futuros profissionais com métodos, técnicas, estratégias para que os apliquem no processo de ensino-aprendizagem, com a qualidade cada vez mais requerida que a educação globalizada nas sociedades atuais exige.

5.5. Apoio dos professores de Prática Pedagógica II aos estudantes

Com o intuito de se perceber qual o *apoio que os formadores disponibilizam aos estudantes* que acompanham em prol do seu desenvolvimento humano e profissional, tendo em conta o contexto sociopolítico, as opiniões incidiram em diversas vertentes, desde ajuda material ao apoio afetivo, sem

descurar o valor social que esta profissão apresenta e que requer que os profissionais estejam munidos de determinadas competências.

> (...) colaboração com a minha pessoa e depois entre eles, em relação á prática (...) Esta linha aberta entre a minha pessoa e os praticantes, entre praticantes e praticantes. **[P3]**
>
> Eu ofereço o meu apoio material, afetivo, incentivo muito os alunos para que consigam cumprir os seus objetivos, para que consigam desenvolver, na íntegra, o seu perfil de saída (...) ajudando a amar a profissão, falando do valor desta profissão de professor tem os seus ganhos que não se repercutem no dinheiro, tem o seu valor social e temos estado a trabalhar desta forma para que os estudantes cumpram com seu perfil de saída. **[P1]**
>
> Principalmente a pontualidade, assiduidade, o respeito e/ou da responsabilidade quanto ao trabalho. **[P2]**
>
> Ensiná-los como é que se deve pesquisar, como é que se deve encarar certo conteúdo que nos é dado (...) Bom estudante universitário é aquele que lê e sabe interpretar aquilo que lê. **[P4]**
>
> Uma reflexão crítica sobre a sua prática, o que leva a tomar consciência da necessidade de dominar as didáticas. **[P5]**

No seguimento das opiniões, notamos que os professores enfatizam não só o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas, mas também a construção de uma mentalidade positiva, motivada em relação à futura profissão, promovendo valores éticos e profissionais, contribuindo desta forma para uma formação mais completa. Primam por uma cultura colaborativa, incentivando a uma reflexão crítica da sua prática., sendo aspectos essenciais na formação de profissionais comprometidos, responsáveis e respeitosos, com capacidades para enfrentarem os desafios. As ideias expostas corroboram a visão de Formosinho (2001, p. 37), que considera que a prática docente deve ser "acompanhada, orientada e refletida", proporcionando ao estagiário "uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz".

As opiniões dos professores inscrevem-se no modelo reflexivo de formação proposto por Vieira (1993, p. 23), que assenta na epistemologia da prática em que se valoriza "o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática" e no pressuposto de que "um profissional autónomo forma seres autónomos".

5.6. Importância da prática pedagógica para os futuros professores

Na perspetiva de compreender o significado que os professores de prática pedagógica atribuem á unidade curricular de Prática Pedagógica II e o reflexo que esta pode apresentar no perfil de saída

dos estudantes e futuros professores, foram efetuadas duas questões, uma direcionada para o grau de importância da Prática Pedagógica II e a outra com o intuito de resgatar mais ideias e informações para que, de forma livre, todos os intervenientes possam contribuir harmoniosamente para a concretização desta grande missão que é "formar" indivíduos competentes para a docência.

Sobre o impacto que a Prática Pedagógica representa na profissionalização dos futuros professores, as opiniões convergem.

> De fulcral importância, eu penso que é o coração do curso (...) prática pedagógica que permite a concretização, a aplicação prática dos conteúdos aprendidos na teoria, considero-a importantíssima e indispensável. **[P1]**
>
> Onde se colocam em evidência todos os conhecimentos adquiridos UC anteriores (...) indivíduo potenciado não só de conhecimentos, mas de métodos e também de atitudes e/ou hábitos para que possa, de forma efetiva, realizar devidamente o seu trabalho. **[P2]**
>
> O coração da formação de professores está na prática pedagógica, então eu atribuo a ela a relevância capital. **[P3]**
>
> Ajudando a articulação da teoria á prática e a ganhar mais segurança para a realização das suas atividades. **[P5]**

A denominação dada pelos professores, comparando a unidade curricular de prática pedagógica, à importância de um órgão vital para o corpo humano "o coração", foi bastante interessante, e ainda mais curioso é que no (art.4º, ponto 2) do regulamento refere que as Práticas Pedagógicas constituem a coluna vertebral do plano de estudo das opções formativas ministradas no ISCED em estudo. Daqui podemos afirmar que as práticas pedagógicas constituem o eixo central da formação inicial de professores, são um espaço de ação e reflexão, onde os formandos adquirem as competências básicas para o desempenho docente.

A prática constitui um elemento de ensino de extrema importância na formação inicial, que envolve o futuro professor nas circunstâncias escolares, nos espaços, na organização do trabalho, é onde estabelecem princípios éticos de autonomia e responsabilidade, acompanhando de modo reflexivo e critico a atividade educativa. Para o efeito, Nóvoa (1997, p. 29) considera que "a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, bem como da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula".

No entanto, um professor faz referência à importância desta UC, predominantemente num domínio, o domínio do "saber-fazer, porque eles saem como professores e o perfil de saída é a Prática Pedagógica". [P4].

É importante ressaltar que para uma formação completa e eficaz, é necessário que se integrem todos os domínios, atuando em sistema, "saber ser, estar e transformar" é de extrema relevância, desenvolvendo a sensibilidade, a ética e estética, o pensamento autónomo e crítico, a responsabilidade pessoal, criatividade e iniciativa, envolvendo o formando no crescimento integral e humanizado, para desenvolver uma maior capacidade de enfrentar os desafios. Se não soubermos "ser e estar" dificilmente saberemos fazer e transformar. Esta é uma visão que deverá ser (re)pensada no seio dos professores de Prática Pedagógica II, motivando-os a agirem em conformidade com os pressupostos da Pedagogia para a Autonomia, deixando para trás as pedagogias tradicionais, e a mecanização dos normativos a cumprir, sem ter em conta aspetos de grande realce para os formandos.

Os domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo devem andar de mãos dadas, mesmo que algum predomine mais do que outro, de acordo com a situação e o contexto, deixando de pensar de forma isolada para que a transformação do potencial em Acão prática se efetive.

Acréscimos à temática abordada.

Na expectativa de que alguma componente importante não tivesse sido abordada, e como todos os docentes entrevistados possuem anos de experiência nesta unidade curricular, solicitamos que acrescentassem alguma informação pertinente para potenciar a presente investigação. Apesar de alguns professores não se manifestarem quanto ao acréscimo de informações ao tema em referência [P1] e[P2], mas uma grande parte deles ficou bastante entusiasmado pelo foco da pesquisa, mostrando de alguma forma o contributo que esta merecer, sobretudo porque visa a melhoria das práticas pedagógicas a nível do ISCED, o que também poderá ser de mais valia para outras Instituições Superiores de Formação de Professores.

> Em linhas gerais foi tudo dito porque tem um instrumento muito rico que permite explorar todas as áreas da prática pedagógica e felicito-a por isso (...) Felicito-a também por ter levantado esta problemática e esperar que esses resultados venham, de alguma maneira, a ser úteis para a inversão do quadro da prática pedagógica nesta instituição e quiçá em outras. **[P1]**
>
> Agradeço o facto de se estar a realizar, a nível da nossa instituição, uma investigação deste género, que cremos que também poderá potenciar-nos enquanto instituição e até mesmo enquanto professores orientadores, permitindo-nos obter conhecimentos sobre a realidade existente e daí termos o ponto de partida para uma melhoria do trabalho que nós realizamos. **[P2]**
>
> Primeiro por me ter dado essa oportunidade de falar, porque já há muitos anos nós vínhamos nos remoendo...Talvez os professores de prática pudessem encontrar-se para poderem ter uma linha comum de pensamento (...) Seria bom que chegasse aos nossos dirigentes, que estão a

> ser formados agora, para dirigir essa instituição, que eles tenham em mente isso, porque a prática pedagógica não deve ser vista de forma leviana, deve ser vista de forma séria, porque é ela que gera o perfil de saída. **[P4]**

A manifestação destas opiniões foi encorajadora, deixando-nos a sensação de que esta pesquisa poderá envolver a instituição (ISCED), e em particular os professores de PPI e PPII, de conhecimentos sobre a realidade existente, delimitando pontos de partida para o trabalho a realizar, melhorando os aspectos que precisam ser melhorados e adequados às novas exigências sociais, estimulando a formação de quadros capazes de responder a uma educação com qualidade. Foi sugerido que os dados obtidos na pesquisa cheguem aos dirigentes, para que a Prática Pedagógica seja vista de forma séria devido ao carisma que representa no perfil de saída dos formandos nos respectivos cursos.

Capítulo VI

Perceções dos Estudantes sobre a influência da Prática Pedagógica no seu Perfil de Saída

Capítulo VI – Perceções dos Estudantes sobre a influência da prática pedagógica no seu perfil de saída

Neste capítulo procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário aplicado aos estudantes do ensino de Psicologia e Pedagogia, em regime regular e pós-laboral do ISCED de Benguela, para compreendermos as perceções sobre a Prática Pedagógica na formação e desenvolvimento de competências no desempenho futuro da sua profissão.

De forma a facilitar a triangulação dos dados obtidos pelos intervenientes nesta pesquisa, as dimensões protagonizadas focalizam aspetos semelhantes. O questionário foi estruturado em torno de seis categorias (Anexo 11):

1. Pressupostos levados a cabo na organização formativa pelos Docentes de Prática Pedagógica.
2. Perceções dos estudantes sobre o perfil do Professor de Prática Pedagógica no desenvolvimento da sua formação.
3. Caracterização das dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo formativo.
4. Aspetos positivos e negativos vivenciados pelos estudantes nas escolas de aplicação.
5. Importância da Prática Pedagógica e da autoavaliação no processo de formação e desenvolvimento de competências.
6. Sugestões para a melhoria do processo formativo.

Com as categorias acima referenciadas procurámos indagar como é orientada a Prática Pedagógica pelos docentes do ISCED e as perceções que os estudantes têm dessas orientações. Procurámos, ainda, compreender como são vivenciadas as atividades nas escolas de aplicação, quais as competências e debilidades que os estudantes apresentam, averiguar a importância que prática pedagógica representa na formação dos formandos e conhecer as suas opiniões acerca do impacto dessa prática no seu perfil de saída.

Foram aplicados questionários a 117 estudantes, 71 do sexo feminino e 46 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 21 a 56 anos, sendo 39 estudantes do ensino da Psicologia do curso regular, 45 do ensino da Pedagogia do curso regular e 33 estudantes do curso de Pedagogia do curso em regime pós-laboral.

6.1. Pressupostos levados a cabo na organização formativa pelos Docentes de Prática Pedagógica

Na secção dedicada à formação de professores considerámos essencial avaliar a qualidade das Práticas Pedagógicas, práticas essas que estão intrinsecamente vinculadas ao papel central

desempenhado pelos professores de Prática Pedagógica (supervisores) na orientação e estruturação dos processos de preparação e desenvolvimento dos futuros professores. Este contexto enfatiza a necessidade de considerar não só as perspetivas dos Professores de Prática Pedagógica II, mas também as perspetivas dos estudantes, destacando-os como protagonistas ativos do processo e das dinâmicas que permeiam a organização educacional.

Neste sentido, foi formulada uma série de questões que procuravam conhecer as perceções dos estudantes acerca da eficácia da organização da Prática pedagógica por parte dos seus professores.

Tabela 1 - Conhecimento do regulamento de Prática Pedagógica

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	55	47,01%
Não	62	52,99%
Total	**117**	**100%**

Questionados sobre o modo como são orientadas as Práticas Pedagógicas pelos docentes, procuramos averiguar se os estudantes têm conhecimento do Documento Regulador da Prática Pedagógica. Os resultados obtidos revelam que, dos 117 participantes no estudo, apenas 55 respondentes afirmaram ter conhecimento desse documento, já que 62 declararam não o conhecer.

Como se pode verificar, existe um número significativo de estudantes que não tem conhecimento do Documento Orientador da Prática Pedagógica, uma unidade curricular integradora dos diversos saberes interdisciplinares trabalhados ao longo da formação. Essa falta de conhecimento pode comprometer a capacidade de os futuros profissionais desenvolverem o perfil desejado no final da sua formação, uma vez que esse documento, além de oferecer todas as diretrizes sobre a função, os direitos e a responsabilidades de cada integrante, sugere os modelos de instrumentos necessários para a respetiva operacionalização da Prática Pedagógica.

Essa constatação suscita preocupações sobre o desempenho futuro dos professores em termos de preparação e desenvolvimento de competências para lecionar, evidenciando uma eventual "negligência" por parte de alguns professores de Prática Pedagógica na organização e condução dos respetivos processos de ensino-aprendizagem nessa unidade curricular. É importante ressaltar que o conhecimento integral e minucioso do regulamento, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, deveria ser obrigatório desde o terceiro ano, devendo o mesmo ser escalpelizado no

momento da apresentação do docente e da unidade curricular de Prática Pedagógica I. Esta ausência de socialização e familiaridade com o regulamento, pode indicar uma lacuna na preparação dos estudantes para a futura prática profissional, o que remete para a necessidade de uma supervisão por parte do chefe de departamento e dos regentes, conforme disposto nos artigos 12º, alínea a), 13º alínea c) e 14º alínea c).

Com a finalidade de aferir se os estudantes que afirmaram conhecer o Regulamento da Prática Pedagógica concordam com as cláusulas estabelecidas, dos 55 respondentes que afirmaram estar familiarizados com o documento, a maioria (44 respondentes – 80%) concorda com as suas cláusulas. Estes estudantes afirmaram que as cláusulas fornecem orientações cruciais para a condução das atividades, promovendo assim compromissos e responsabilidades nos formandos. Esta perceção, vinda dos principais intervenientes e beneficiários deste quesito, é bastante significativa, evidenciando a eficácia do regulamento em direcionar os estudantes para um cumprimento mais responsável das suas atividades.

No entanto, não podemos ignorar as opiniões divergentes expressas por uma minoria dos respondentes. Sete participantes (12,73%) consideram que o regulamento possui cláusulas insuficientes para explorar o potencial dos formandos, enquanto outros quatro (7,27%) recomendaram uma maior atenuação de faltas. Essas perspetivas de cláusulas insuficientes para explorar o potencial dos formandos, permite-nos pensar que as expectativas de alguns estudantes ficam abaladas por ambicionarem uma preparação mais integral para a futura profissão.

A análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a sua formação, especialmente no que diz respeito à solicitação de menor penalização das faltas, se olharmos para amostra destes integrantes no estudo verificamos que tem idades compreendidas entre 21 e 56 anos, o que permite pressupor que muitos deles são trabalhadores e têm responsabilidades acrescidas, sendo difícil conciliar os estudos e o trabalho, o que pode resultar em conflitos de horários e desafios para responder às exigências do regulamento, como evidenciado no Artigo 6º e no artigo 43º, ponto 3, do regime académico vigente no ISCED. A crise socioeconómica do País exacerba esses desafios, contribuindo para a tensão enfrentada pelos estudantes, que muitas vezes se veem obrigados a fazer escolhas difíceis entre escola e trabalho.

Mesmo os estudantes que tem o estatuto de Estudante Trabalhador e frequentam o turno noturno no ISCED são afetados por esses problemas, já que a maior parte das escolas de aplicação dos I e II ciclos não oferecem aulas durante esse período. Isso obriga-os a adaptar os seus horários e a enfrentar dificuldades adicionais para cumprir as exigências práticas do curso. No entanto, a direção do

ISCED enfrenta limitações em mitigar esses problemas, dada a natureza prática das disciplinas e a indisponibilidade de aulas em horários alternativos nas escolas de aplicação.

Essa análise destaca a importância de abordar as preocupações dos estudantes e adaptar as políticas e práticas educacionais para melhor atender às suas necessidades, especialmente em contextos desafiadores como o observado no sistema educativo angolano.

Tabela 2 - Pressupostos levados a cabo pelo PPPII na materialização das aulas

Respostas	Frequência	Percentagem
Orientações integrais (pré-observação, observação e pós-observação), envolve todos os atores.	35	29,91
Corrige o plano de aula	38	32,48
usa fichas de avaliação e faz avaliação pós aula	13	11,11
Distribui os temas para as aulas	8	6,84
Exige responsabilidade (pontualidade)	13	11,11
Não acompanha as atividades	10	8,55
Total	**117**	**100**

Na análise dos resultados sobre os pressupostos que os professores de Prática Pedagógica II do ISCED têm levado a cabo para a condução das aulas nas escolas de aplicação, observamos uma variedade de perspetivas e níveis de envolvimento:

- Orientações gerais e acompanhamento abrangente (29,91%): um grupo significativo de estudantes reconhece que os orientadores fornecem diretrizes amplas, auxiliam no momento da planificação, verificam o plano de aula antes da mesma ocorrer dando contributos para melhoria, estão presentes no momento da aula, utilizando os respetivos instrumentos, e realizam o encontro pós-aula, procurando que todos se sintam envolvidos no processo. O estudante praticante faz a autoavaliação, os colegas observadores também participam dando o seu contributo e, por fim, o professor de Prática Pedagógica emite o seu parecer, criando assim um momento de interação ativa entre todos.
- Orientação e correção do plano de aula (32,48%): uma parte considerável dos formandos afirmou que os Professores de Prática Pedagógica orientam apenas a execução do plano de aula e analisam-no antes da aula decorrer, para inserir as respetivas melhorias.

– Utilização de fichas de avaliação e enfatização de responsabilidades (11,11%): alguns estudantes referiram que os professores utilizam fichas de avaliação durante a aula e realizam correções pós-aula de acordo com o necessário, aproveitando para enfatizar a responsabilidade dos estudantes nas atividades, incluindo nessa responsabilidade a pontualidade e o cumprimento das regras.
– Falta de acompanhamento e orientação (8,55 %): um número menor de estudantes considera que os seus professores não fazem um acompanhamento adequado, sobretudo na orientação e supervisão das atividades.
– Distribuição de temas sem acompanhamento (6,84 %): alguns estudantes afirmam que os seus orientadores se limitam a distribuir os temas para as aulas a serem lecionadas nas escolas de aplicação, sem um acompanhamento próximo.

Com base nos resultados obtidos, é possível inferir que apenas uma parcela dos Professores de Prática Pedagógica II (29,91%) cumpre os requisitos ideais, relacionados com a observação e análise colaborativa das práticas de ensino-aprendizagem, procurando aprimorá-las. Isso é evidente desde a fase de pré-observação, na qual os professores analisam os planos de aula, oferecendo sugestões de melhoria. Durante a observação das aulas e das atividades realizadas nas escolas de aplicação, bem como na fase de pós-observação, ocorrem reuniões construtivas, nas quais todos os envolvidos expressam opiniões e reflexões. Nesse processo, destaca-se a importância da autoavaliação e da avaliação realizada pelo grupo de formandos assistentes, designados estudantes observadores, pelo professor de PP II e pelo Professor-Guia. Importa ressaltar que esse momento é uma oportunidade de partilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades profissionais. Corroborando com a visão de Vieira e Moreira (2011), o modelo clínico apresenta muitas potencialidades formativas, mostrando-se adequado à maior parte dos contextos de supervisão, já que engloba três fases do ciclo de supervisão (pré-observação, observação e pós-observação), fases essas que têm um papel determinante no crescimento profissional do formando.

Na opinião de 72 estudantes (61,54%) acerca da forma como são orientadas e acompanhadas as suas atividades pelos PPP II, as diretrizes são fornecidas de forma isolada durante as diferentes etapas do processo, etapas essas que incluem pré-observação, observação e pós-observação. Tal facto, permite inferir que os professores formadores não cumprem os requisitos previstos no regulamento, não existindo uniformização de critérios, nem a valorização de todas as componentes que completam uma orientação efetiva e eficaz. As etapas devem funcionar em sistema, como está previsto nas orientações sobre o processo de orientação e acompanhamento. Como destacam Muñoz, González e Entrena (2018), com base nos resultados obtidos na sua mais recente investigação sobre formação

docente, os conteúdos dos cursos de formação de professores analisados continuam demasiadamente focados nas metodologias e menos nos momentos de análise, observação, reflexão e avaliação das práticas, bem como no estímulo de práticas colaborativas entre pares.

Uma situação menos frequente, apontada por 10 estudantes (8,55%), envolve a perceção de que os Professores de Prática Pedagógica não estão a acompanhar as suas atividades, o que pode contribuir para que os estudantes não desenvolvam as competências necessárias para a futura profissão, ou mesmo para gerar desmotivação e insatisfação. A ausência de *feedback* e de suporte adequado pode resultar em práticas pedagógicas de baixa qualidade, comprometendo, assim, o próprio processo de profissionalização.

Como temos vindo a constatar, os resultados indicam que existe uma variedade de abordagens utilizadas pelos Professores de Prática Pedagógica na organização das aulas e de outras atividades nas escolas de aplicação, reconhecendo que a maioria desses docentes não realiza uma orientação adequada, descurando algumas etapas essenciais, como a pré-observação, a observação e a pós avaliação das aulas, que funcionam em sistema e exigem a participação ativa de todos os intervenientes. Os professores tendem a implementar diretrizes isoladas, não seguindo todos os critérios do sistema de forma consistente. É crucial que os professores considerem a importância da observação e análise colaborativa das práticas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento eficaz das habilidades profissionais dos estudantes.

De facto, a observação emerge como uma estratégia crucial que os formadores e outros envolvidos no processo devem adotar nas suas atividades, uma vez que permite o registo de informações necessárias para uma compreensão mais eficaz e contextualizada das práticas educativas, criando as condições ideais para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os participantes. Tais preceitos estão alinhados com os requisitos do perfil profissional que se deseja formar.

Tabela 3 - Acompanhamento do PPPII às atividades na Escola de Aplicação

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	93	79,49
Não	7	5,98
As vezes	17	14,53
Total	**117**	**100**

Os resultados obtidos revelam que 93 estudantes (79,49%) afirmam ter tido um acompanhamento regular por parte dos professores durante as suas atividades nas escolas de aplicação. No entanto, importante referir que ainda existe um número significativo de estudantes (14,53%) que afirma ter tido apenas um acompanhamento ocasional por parte dos seus orientadores ou não ter mesmo recebido qualquer acompanhamento (5,98%).

De qualquer modo, no cômputo geral, os resultados refletem um bom nível de satisfação e confiança dos estudantes em relação ao apoio que receberam dos seus professores de Prática Pedagógica II, sugerindo um comprometimento significativo por parte deles, no cumprimento dos seus papéis na formação dos futuros professores.

Contudo, os níveis de satisfação e confiança assinalados no parágrafo anterior não evitam que aflore alguma sensação de inconsistência no acompanhamento, sobretudo quando os estudantes referem que não têm essa possibilidade ou que apenas às vezes usufruem deste propósito. A falta de acompanhamento por parte dos orientadores pode comprometer o processo de observação das aulas, bem como as reuniões de discussão pós-aulas. Isso levanta questões sobre a forma como é realizada a avaliação e está na base de uma critica construtiva por parte dos estudantes, uma vez que a consideram essencial para o aperfeiçoamento contínuo das suas habilidades como futuros professores. Sem uma supervisão adequada, o progresso na formação inicial pode ser prejudicado, resultando num ciclo formativo desarticulado e inadequado. Na perspetiva de Falender e Shafranke (2004, citados por Mesquita e Roldão, 2017), a supervisão é uma atividade profissional distinta, sendo um processo que envolve a observação, a avaliação, o feedback, a facilitação da autoavaliação do supervisionado e a aquisição de conhecimentos e competências através da instrução, envolvimento e resolução de problemas mútuos.

Estes resultados revelam a necessidade de melhorar o sistema de supervisão e orientação, já que a consistência do acompanhamento é crucial para garantir uma formação eficaz e de qualidade. Se não existir supervisão, não existe orientação nem progresso numa ótica formativa e reflexiva, tornando-se um ciclo inapropriado e desenquadrado da formação inicial.

Perante as constatações que acabamos de referir, ressalta-se a importância da elaboração e adoção de protocolos bem definidos entre as instituições envolvidas, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos estipulados para o acompanhamento dos estudantes. Esses protocolos devem esclarecer qual o papel de cada ator no processo, bem como os seus direitos e responsabilidades. Alem disso, é essencial que exista a partilha efetiva de relatórios, não só dos docentes orientadores do ISCED, mas também dos Professores Guia das Escolas de Aplicação,

garantindo uma abordagem colaborativa e abrangente na formação dos futuros professores. Com esta dinâmica organizada, os relatos de progressão das partes mais diretamente envolvidas nesta missão (Professores de Prática Pedagógica e Professores Guia), poder-se-ia melhorar de forma significativa a prática dos estudantes em formação.

Dos participantes que indicaram que só às vezes têm a presença dos seus Professores de Prática Pedagógica, 9 (37,5%) mencionaram que é o Professor Guia desempenha esse papel de forma predominante. Além disso, 4 estudantes (16,67%) afirmaram que tanto o Professor Guia como os seus colegas de turma estão envolvidos nesse processo, enquanto outros 4 (16,67%) reconhecem que são apenas os colegas de turma que realizam essa função. Por fim 7 estudantes (29,17%) declararam que o professor *não* acompanha as atividades, sendo o Professor Guia que assume a responsabilidade da avaliação das aulas.

Esses resultados evidenciam que, quando os Professores de PP II não estão presentes, o Professor Guia emerge como o principal responsável pela supervisão e avaliação das atividades dos estudantes. No entanto, é referida também a participação de estudantes Observadores (colegas de turma) nesse processo, embora em menor escala. É importante ressaltar que alguns estudantes mencionaram a falta de comprometimento de alguns Professores de PP II com as atividades de orientação e acompanhamento, deixando os estudantes sem o apoio adequado. Nesse contexto, a avaliação das aulas é realizada com base nas informações fornecidas pelos Professores Guia e pelos Colegas Observadores, o que pode levar a contradições e conflitos nas classificações atribuídas, podendo, inclusive, gerar desmotivação nos estudantes praticantes, pois a avaliação, e consequente classificação, pode não refletir de forma justa e coerente o seu desempenho.

Pelo que acabamos de referir, é essencial que os protocolos de supervisão e avaliação sejam respeitados, garantindo a presença dos atores envolvidos no processo e a utilização adequada dos instrumentos previstos no Regulamento. A avaliação não deve ser realizada apenas para atribuir uma classificação. Pelo contrário, a avaliação deve servir como oportunidade para a reflexão e o diálogo construtivo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. É fundamental que todos os atores, incluindo os Professores de PP II, os Professores Guias, os Estudantes Praticantes e os Colegas Observadores, estejam envolvidos e comprometidos com o processo de formação integral dos estudantes.

Além dos aspetos referidos, é necessário que, faseadamente, os estudantes sejam divididos em subgrupos, permitindo que os colegas da turma sejam membros ativos do processo de análise, discussão e avaliação pós-aula, utilizando os respetivos e personalizados instrumentos para esse efeito,

mas sempre com a monitorização e moderação do Professor de PP II e do Professor Guia e nunca de forma isolada. É que, tendencialmente, os colegas, ao avaliarem as aulas, têm a tendência de beneficiar o grupo em termos de classificação, quando se deveria fazer da avaliação um momento de reflexão, em que os registos, elaborados de forma fidedigna, se refletissem na melhoria do desempenho e no aperfeiçoamento de habilidades dos colegas praticantes. Só assim a avaliação se configurará como um processo continuo que permite aferir e valorizar, no decorrer de todas as atividades, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas pelos estudantes nas mais diversas circunstâncias do contexto escolar. Por isso, a avaliação deve englobar todos os domínios do desenvolvimento do estudante em formação.

Assim se compreende que, tal como refere o órgão regulador da prática docente, no Artigo 15º (alínea h), seja imprescindível que o Professor de PP II esteja presente durante as atividades desenvolvidas pelos seus estudantes, com a finalidade de acompanhar, registar e avaliar o seu desempenho, o que implica que o foco da atenção seja sempre direcionado e bem consolidado para a profissionalização dos formandos. Tais propósitos permitirão conhecer as suas práticas a fim de melhorá-las, o que implica reconhecer que isso só será possível no contexto em que elas ocorrem, identificando o que as condiciona e o que deve ser transformado, de forma integrada e sistemática para uma formação integral dos futuros professores.

Se observarmos o descritivo do Regulamento de Prática Pedagógica do ISCED, verificamos que a avaliação da Prática Pedagógica II deve ser realizada pelo/a docente de Prática Pedagógica, pelo/a Professor/a- Guia, pelo Estudante Praticante e pelos Estudantes Observadores (seus colegas). que devem acompanhar, avaliar e registar o desempenho do estudante em cada atividade.

Se o docente do ISCED não realiza este acompanhamento, vai basear-se apenas nas informações prestadas pelos Professores-Guia, podendo assim afetar quer as orientações que deve prestar aos orientandos tanto para melhorarem a sua atuação nas aulas subsequentes e atividades escolares, como para o processo de registo de avaliação e progresso do mesmo estudante de atividade para atividade. Além disso, não se pode basear somente na avaliação efetuada pelo Professor Guia, porque, *a priori*, os instrumentos de avaliação são diferenciados e os padrões de avaliação, embora possam ter os mesmos propósitos são utilizados de forma distinta, uma vez que cada integrante tem um papel determinante e insubstituível. Por isso, é importante que todos os atores envolvidos no processo (PPPII, PG, EP, EO) estejam presentes, utilizem os respetivos instrumentos estabelecidos no regulamento e reconheçam que a avaliação não deve ser tão impactante para os números (classificações), devendo servir para uma reflexão a seguir a cada atividade e para estabelecer diálogos

construtivos com base num espírito de interajuda na construção profissional do futuro professor. Convém não esquecer que, apesar de os estudantes assumirem as funções do professor da escola, estão sujeitos à supervisão dos professores tanto da instituição formadora como da escola de aplicação.

É necessário que os atores adotem estratégias de supervisão transformadoras no decorrer das Práticas Pedagógicas, utilizando o modelo clínico defendido por Alarcão e Tavare (2010, p. 26), que coloca o professor como um agente dinâmico e responsável pela sua prática de ensino e o supervisor como aquele "que ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino". Este modelo reconhece o professor como um profissional autónomo, que trabalha com o supervisor e os seus pares num modo de partilha e de colaboração, com a finalidade da melhoria das práticas de ensino.

Tabela 4 - Utilização de instrumentos de análise/ avaliação pelos PPPII

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	105	89,74
Não	12	10,26
Total	**117**	**100**

De acordo com os estudantes em estudo, 105 (89,74%) afirmam que os seus professores utilizam instrumentos para observarem e avaliarem as suas atividades nas Escolas de Aplicação. Em contrapartida, 12 (10,26%) afiançam que os seus professores não utilizam esses instrumentos.

Os resultados obtidos são encorajadores, pois indicam que os instrumentos estão a ser utilizados para orientar a observação e registar informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes. É necessário que os processos de observação sejam conduzidos de forma rigorosa, garantindo uma avaliação consistente e a categorização adequada das informações recolhidas.

Os diversos instrumentos utilizados pelo Professores de PP II permitem uma avaliação abrangente de aspetos didáticos, metodológicos e comportamentais durante as aulas. Esses registos constituem indicadores valiosos para as reuniões pós-aula, promovendo debates reflexivos entre os Professores de PP II, os Professores Guia, os Estudantes Praticantes e os Estudantes Observadores, o que contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Todavia, alguns estudantes afirmam que o professor não utiliza nenhum instrumento de observação/avaliação, o que permite supor que esses dados possam estar correlacionados com a falta

de presença ou comprometimento dos Professores de PP II, como sugerem os dados apresentados anteriormente.

O regulamento estabelece que instrumentos são necessários para a correta operacionalização desta UC, a que se associam as respostas dos formandos que atestam que a maioria dos Professores de PP II têm cumprido este requisito, o que torna uma mais-valia. No entanto, é essencial implementar mecanismos eficazes de supervisão para garantir que todas as atividades estão em conformidade com o regulamento institucional, prevenindo assim possíveis desvios às normas estabelecidas.

Os resultados obtidos acerca das opiniões dos estudantes sobre os instrumentos utilizados pelos Professores de PP II, na observação, análise e avaliação das aulas, permitem constatar que oferecem contributos valiosos sobre a Prática Pedagógica no contexto de formação de professores. A fim de perceber dos 105 estudantes que afirmaram que os seus *professores de Prática Pedagógica utilizam instrumentos no decorrer das atividades*, indagamos que instrumentos são utilizados nas diversas atividades.

Dos estudantes que tinham afirmado que os professores utilizam os instrumentos sugeridos para observarem e avaliarem as suas atividades, 62 (59,05%) mencionaram a Ficha de análise, observação e avaliação de uma aula, 11 (15,24%) apontaram apenas a verificação e acompanhamento do plano de aula. Além disso 10 (9,52) estudantes identificaram o Diário do Docente, 9 (8,57%) mencionaram a ficha de observação, análise e avaliação da aula, plano de aula e diário. Por fim, 4 (3,81%) afirmam ser as fichas de avaliação e o plano de aula, e na mesma proporção 4 (3,81%) indicaram ser as listas de presenças e as mini pautas os instrumentos utilizados.

É importante salientar que todas as componentes mencionadas pelos estudantes são utilizadas nas atividades das escolas de aplicação e nas aulas ministradas pelos praticantes. O orientador (Professor de PP II) deve possuir uma série de documentos, incluindo o plano de aula corrigido antes da aula ocorrer e o plano retificado pelo estudante para o dia da aula, a sua ficha de observação e avaliação, o diário de prática, a lista de presenças e a mini pauta. No entanto, é necessário esclarecer que esses instrumentos funcionam em conjunto. Se os docentes os utilizam de forma isolada não conseguem organizar devidamente o registo dos progressos ou retrocessos dos formandos, nem alcançar os objetivos de forma eficaz.

Conforme salientado por Diogo (2010), uma boa avaliação não se resume apenas aos métodos, técnicas e instrumentos utilizados, mas também aos pressupostos teóricos e ao processo de construção de conhecimentos, que permitem os fins da avaliação no contexto educativo. Os

instrumentos de avaliação devem possuir validade e confiabilidade, e os princípios para uma avaliação correta devem ser contínuos, globais, integradores e individualizados.

Assim sendo, os Professores de PP II devem valorizar as competências e os conhecimentos demonstrados pelos formandos ao longo das atividades nas escolas, em todas as circunstâncias, considerando o conjunto de dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, relacional, social, afetivo-emocional e psicomotor). Isso implica recorrer à combinação de diferentes modelos, modalidades e técnicas de avaliação, adotando estratégias pedagógicas que tenham em conta o progresso individual de cada estudante em formação.

Embora tenham sido descritos quase todos os instrumentos que devem ser utilizados pelos PPPII durante as atividades, a forma como são operacionalizadas não obedece aos critérios definidos, uma vez que devem ser utilizados de forma simultânea e integrada, e não de forma isolada. Apenas 9 (8,57%) dos estudantes beneficia de um acompanhamento adequado por parte dos seus supervisores, este aspeto merece uma reflexão profunda, visando aprimorar a prática de avaliação na formação de professores.

Tabela 5 - Procedimentos de avaliação pós-aula

Respostas	Frequência	Percentagem
Autoavaliação/Avaliação do PPII e dos colegas	62	52,99
O docente não avalia	10	8,55
Avaliação somente por parte do docente ISCED	45	38,46
Total	**117**	**100**

Os resultados referentes aos procedimentos de avaliação pós-aula revelaram uma diversidade de práticas adotadas pelos estudantes e pelos professores orientadores do ISCED. Dos participantes do estudo, 62 respondentes (52,99 %) afirmam que os procedimentos incluem a autoavaliação, a avaliação realizada pelos colegas observadores e pelo Professor de Prática Pedagógica II. Por outro lado, 45 inquiridos (38,46 %) afiançam que apenas o Professor de PP II realiza a avaliação, enquanto 10 formandos (8,55 %) alegam que o docente não realiza qualquer avaliação.

Os resultados obtidos sugerem que uma parte significativa dos docentes cumpre os pressupostos adequados a uma avaliação coerente, permitindo que quase todos os elementos envolvidos no processo de formação expressem as suas opiniões, colaborem na melhoria das habilidades e das práticas dos colegas e participem em debates reflexivos. No entanto, é preocupante verificar que alguns docentes realizarem avaliações de forma isolada, privando os estudantes da

oportunidade de uma análise critica por parte dos pares, o que vai contra todos os princípios pedagógicos e metodológicos da formação profissional.

Contudo, não deixa de ser curioso que em nenhum momento refiram a presença do Professor Guia, o que nos permite inferir que esse pressuposto não está a ser operacionalizado de acordo com o estipulado nos normativos, o que remete esses professores para um papel mais passivo. Será que esses professores, dado o horário que têm de cumprir, não estão predispostos a participar na avaliação pós-aula, limitando-se a entregar no final de cada aula a ficha da avaliação correspondente à aula observada, para que o professor do ISCED informe ao estudante dessa avaliação, quer seja uma avaliação qualitativa, quer quantitativa.

O mais preocupante no que analisámos é o facto de os orientadores do ISCED não avaliarem os seus estudantes. Aliás, se não o fazem não estão presentes, ou se estão presentes e não avaliam, não podem de maneira alguma colaborar na condigna formação dos futuros professores, não havendo troca de experiências, nem possibilidade de corrigir os aspetos menos positivos, o que coloca em causa a formação.

A autoavaliação é destacada como um procedimento importante na formação dos futuros professores, permitindo que os estudantes reflitam sobre as suas práticas, avaliem o seu desempenho e projetem a sua carreira profissional. O processo de autoavaliação é um elemento imperioso na formação dos futuros professores, permitindo ao estudante refletir sobre a sua prática, ter uma visão ampla do seu desempenho e auxiliar na sua projeção profissional. O sucesso da carreira depende em grande medida do esforço pessoal e da autoavaliação que proporciona a melhoria substancial dos pontos fortes e fracos e usá-los com assertividade no quotidiano.

De acordo com Ribeiro (2015), os formadores devem privilegiar estratégias que fomentem nos formandos processos de autoanálise, que promovam a consciencialização progressiva dos seus próprios níveis de desenvolvimento e a capacidade de reformular modos de pensamento e de ação. As aulas permitem que os estudantes reflitam criticamente sobre as suas experiências, discutam dilemas éticos e explorem abordagens pedagógicas inovadoras, o que gera uma compreensão mais ampla do sistema educacional e a possibilidade de se tornarem cidadãos informados e profissionais sensíveis.

Nesse contexto, a presença dos Professores Guia nas reuniões de avaliação pós-aula é crucial para oferecer uma orientação adequada aos estudantes. No entanto, constata-se que, muitas vezes, os Professores Guia das Escolas de Aplicação não participam nessas reuniões, limitando-se a entregar as fichas de avaliação correspondentes às aulas observadas. Isso não permite cumprir o que está

regulamentado no Artigo 20º, ponto 2, do Regulamento do ISCED, o que dificulta a interação e a orientação adequada dos estudantes.

Essa falta de cultura avaliativa por parte dos professores das Escolas de Aplicação representa uma lacuna que precisa de ser revista, pois torna o processo e o percurso dos estudantes em formação menos rico e menos integrador. É essencial que haja mais supervisão por parte das direções institucionais, o que permitirá garantir a implementação e o cumprimento dos normativos em vigor e promover uma avaliação mais abrangente e mais eficaz na formação dos futuros professores.

Corroboramos a opinião de Flores (2016) quando afirma que, nessa fase, o professor estagiário deve assumir funções docentes, embora esse processo esteja sob tutela da instituição formadora e da escola onde pratica as suas aulas, devendo, por isso, realizar uma reflexão epistemológica da prática para que o aprender a ensinar se realize através de um processo em que o conhecimento teórico e prático do currículo se integrem num currículo orientado para a ação e para uma efetiva mudança na prática.

Esse núcleo estrutural do currículo de formação, onde os professores têm oportunidade, em ciclos de formação, de analisar e refletir na e sobre a prática, onde cada uma delas joga um papel decisivo na formação dos futuros professores formados pelo ISCED, não deve ser descurada ou omitida.

6.2. Perceções dos estudantes sobre o perfil do Professor de Prática Pedagógica no desenvolvimento da sua formação

O perfil do Professor de Prática Pedagógica é determinante na formação, influenciando diretamente o desenvolvimento profissional, a identidade e as práticas de ensino dos futuros professores. Na perspetiva de Jesus (2000, p.36), entre a capacidade profissional, ética e pedagógica, o perfil do professor deve ser encarado como "forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica que realiza", envolvendo "as relações inter e intrassociais dialógicas realizadas entre os diversos atores no espaço educativo".

Neste segmento de análise, o principal propósito é de conhecer as perceções dos estudantes em relação ao perfil dos Professores de Prática Pedagógica, e seu impacto no desenvolvimento da sua formação, avaliando desta forma a eficácia do processo formativo.

Tabela 6 - Perfil do Professor de Prática Pedagógica II

Respostas	Frequência	Percentagem
Perfil adequado	102	87,18
Perfil não adequado	15	12,82
Total	**117**	**100**

Os resultados obtidos revelam uma tendência significativa na perceção dos estudantes em relação as competências dos seus Professores de Prática Pedagógica. Dos 117 participantes no estudo, 102 (87,18%) afirmaram que os seus orientadores possuem as competências necessárias para o cumprimento dos objetivos da sua formação profissional. Os resultados sugerem uma confiança generalizada na capacidade dos professores de Prática Pedagógica para apoiarem e orientarem, de forma eficaz, os estudantes no seu percurso académico.

A análise dos dados também destacou a perceção dos estudantes sobre as competências dos professores de Prática Pedagógica. Uma grande maioria dos participantes expressou que os seus professores estavam preparados para desempenhar as suas funções. Isso ressalta a importância não só do conhecimento dos professores, mas também da sua habilidade para utilizar esse conhecimento no contexto da supervisão das práticas educativas. Assim, competências como mobilizar recursos cognitivos, promover a utilização de tecnologias e enfrentar os dilemas éticos, pressupõe afirmar que as competências que um professor deve possuir não se reduzem apenas ao conhecimento, mas sim à forma e capacidade como o dinamizam no contexto de supervisão das práticas educativas.

As competências do professor devem permitir-lhe mobilizar recursos cognitivos, saberes, mas também capacidades, informações, valores e atitudes. Saber organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, envolver os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em equipa, promover a utilização de tecnologias, enfrentar dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua são, afinal, competências importantes que os Professores que orientam os estudantes devem dominar.

O Professor de Prática Pedagógica deve desenvolver nos seus formandos com base numa Pedagogia Autónoma, criando condições para serem críticos e produtores criativos de saberes, mas também agentes de mudança, rumo a uma formação reflexiva. De acordo com Vieira (2006), a formação de professores visa a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didático e criativo, mas também das capacidades de ação educativa, autorregulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura critica face aos contextos profissionais.

No entanto, é digno de referência o facto de um número reduzido de estudantes ter demonstrado insatisfação em relação às competências dos seus Professores de Prática Pedagógica II. Uma insatisfação especialmente relevante, que coincide com um número semelhante de estudantes que relatam aspetos negativos em relação ao perfil dos docentes que os acompanham, o que nos permite, no entanto, inferir que devem estar a referir-se apenas a um(a) docente, uma vez que cada um acompanha aproximadamente de 15 a 20 estudantes por ano letivo. Tal facto sugere a necessidade de uma revisão cuidadosa da seleção e capacitação dos formadores, a fim de garantir que atendam às expectativas dos estudantes e aos desafios de uma formação reflexiva e critica.

Os dados sugerem a importância de uma abordagem mais cuidadosa na seleção e capacitação de Professores de Prática Pedagógica. A necessidade de um compromisso institucional com a qualidade do corpo docente e o desenvolvimento de práticas cooperativas, ativas e participativas são destacadas como áreas de melhoria. Além disso, as vozes dos próprios docentes, que também expressaram preocupações com a qualidade dos Professores de Prática Pedagógica, destaca a urgência de uma revisão abrangente das políticas de recrutamento e formação de formadores.

Entre os 15 estudantes que expressaram *insatisfação com as competências dos seus Professores de Prática Pedagógica*, tivemos o propósito de perceber os motivos de tal descontentamento. Constatámos que uma parcela significativa de estudantes se refere à falta de acompanhamento e disponibilidade desses docentes. Uma ausência que compromete não só o desenvolvimento profissional dos estudantes, mas também interpela os princípios éticos e deontológicos da profissão docente.

Além da questão da ausência e da falta de disponibilidade, alguns estudantes referem a carência de competências didáticas, metodológicas e éticas por parte dos seus Professores de Prática Pedagógica. Essa falta de preparação interfere diretamente com a qualidade da formação recebida pelos estudantes, comprometendo não só o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também a compreensão dos princípios éticos e morais inerentes á profissão. O Professor de Prática Pedagógica II deve ser um mediador, facilitador e articulador de conhecimentos, deve ser versátil perante desafios e situações que surgem no contexto escolar e, acima de tudo, auxiliar os seus estudantes, sobretudo nas vivências e relações interpessoais que ocorrem nas escolas onde decorrem as práticas.

Corroborando as ideias de Alarcão (2001), os professores formadores têm a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento profissional dos futuros professores, criando condições para aprenderem

a ser professores, o que requer que promovam oportunidades de diálogo do que é observado na escola.

Os resultados destacam a importância do perfil dos formadores na promoção da qualidade do ensino. Os Professores de Prática Pedagógica II desempenham um papel crucial na preparação e desenvolvimento de futuros educadores, sendo a sua capacidade de motivar, inspirar e adaptar-se às mudanças um elemento fundamental para o sucesso do processo de formação.

Corroborando Libânio (2004, p. 27), "o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores", não havendo reformas educativas efetivas sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino.

O perfil dos formadores é uma das dimensões chave na promoção da qualidade do ensino. Os formadores desempenham um papel primordial na preparação e desenvolvimento dos futuros educadores. Com os resultados obtidos, inferimos que os professores do ISCED apresentam um perfil adequado, colaborando de forma eficaz para a formação dos futuros professores. Não descurando as opiniões menos favoráveis por parte de alguns estudantes quanto ao perfil dos seus professores, é necessário investir na supervisão, a fim de capacitar adequadamente os Professores de Prática Pedagógica com políticas e práticas que promovam o desenvolvimento profissional continuo, para garantir a qualidade do ensino e o sucesso dos futuros professores.

Ao solicitarmos aos estudantes que fizessem *uma descrição do perfil do seu orientador de Prática Pedagógica*, as perceções foram francamente positivas. Mas, um facto interessante e contraditório reside no facto de, no quadro anterior, 105 estudantes afirmarem que os seus professores apresentam um perfil adequado, mas ao caracterizarem esse perfil apenas se terem evidenciado 95. Estes 95 estudantes (81,20%) afirmam que entre as principais características que os seus orientadores apresentam se destacam: o facto de serem portadores de competências integrais para a profissionalização; serem responsáveis, dedicados, humanos, interativos, prestativos, comunicativos e exigentes. Foram destacadas características como responsabilidade, presença ativa nas atividades, cooperação, dedicação e habilidades para orientar e acompanhar de forma eficaz. Muitos relataram ter aprendido muito e que se sentem preparados para enfrentar com capacidade e segurança a profissão docente.

Para que a formação decorra de forma satisfatória, o professor da UC deve ter desenvolvido um perfil que abarque várias características, das quais se salientam o efeito das expectativas, a crença de que todos os estudantes podem aprender e desenvolver as suas habilidades, devendo, para o efeito, ter capacidade de interagir com elevado nível de participação e motivação. Além disso, é necessário

promover uma cultura de responsabilidade e um efetivo comprometimento entre os orientadores, a fim de garantir uma formação de qualidade para os futuros professores.

Uma parcela significativa de estudantes – 22 (18,80%) –, descreveu alguns dos seus professores como profissionais ausentes, com falta de disponibilidade para os orientar e acompanhar. Essa perceção negativa é atribuída a diversas razões, de entre as quais destacam as ausências durante as aulas, o não cumprimento das regras de avaliação, a falta de orientação e a ausência de competências didático-metodológicas. Uma das preocupações mais relevantes desses estudantes em relação aos orientadores é a falta de acompanhamento durante as atividades práticas, o que contribui para que esses estudantes se sintam mais desamparados. Essa situação acaba por se refletir nas escolas de aplicação, onde atuam sem o suporte necessário. Esses estudantes reconhecem, ainda, que os seus professores por não estarem presentes quando necessário se tornam mais permissivos, acabando por facilitar ao nível da avaliação quantitativa, mas sem avaliar devidamente o seu desempenho no decorrer das atividades realizadas nas escolas de aplicação, aspeto este também já descrito pelos Professores de Prática Pedagógica II.

No entanto, convém lembrar que os resultados obtidos permitem concluir que, maioritariamente, os estudantes estão satisfeitos com o perfil apresentado pelos seus professores, caracterizando-os dotados de uma serie de competências para uma orientação eficaz, considerando que lhes proporcionam a aquisição de destrezas e conhecimentos técnicos específicos, bem como a construção da sua identidade profissional, o que lhes permite compreender, de forma reflexiva e critica, o significado de ser professor. Mesmo que em menor destaque soem opiniões contrárias por pate de alguns estudantes mais insatisfeitos com a formação, é necessário um olhar atento e cuidadoso por parte dos responsáveis pela supervisão, a fim de se limarem estas arestas, de modo a criar condições e exigências que contribuam para que os professores exerçam esta nobre missão com zelo e responsabilidade, auxiliando de forma efetiva os futuros professores, e explicitem todos os aspetos intrínsecos à sua profissão.

6.3. Caracterização das dificuldades vividas pelos estudantes no processo formativo

No decorrer da formação, os estudantes enfrentam uma série de desafios e dificuldades que podem influenciar o seu percurso. A fim de conhecer as expetativas e as experiências vividas pelos estudantes, bem com as suas perspetivas em relação aos desafios enfrentados no decorrer da formação, foram colocadas questões, procurando explorar não só as dificuldades vividas, mas também as razões subjacentes a essas dificuldades.

Tabela 7 - Principais Dificuldades enfrentadas nas aulas.

Respostas	Frequência	Percentagem %
Dificuldades na língua portuguesa	45	24,46
Dificuldades na execução do plano de aula	37	20,11
Falta de domínio do conteúdo	20	10,87
Uso inadequado dos meios de ensino	34	18,48
Pouca interação professor-aluno	8	4,35
Uso de métodos inadequados	15	8,15
Racionalizar o tempo da aula	9	4,89
Controlo dos alunos na sala	4	2,17
Más condições das escolas de aplicação	10	5,43
Falta de aceitação dos conteúdos pelo Professor Guia	1	0,54
Atraso na entrega da Planificação pelo Professor Guia	1	0,54

Quanto às principais debilidades, os estudantes identificam uma série de desafios enfrentados durante as suas aulas práticas nas escolas de aplicação. Os resultados revelam que 45 estudantes (24,46%) apontam dificuldades no domínio e utilização da língua portuguesa, 37 estudantes (20,11%) referem dificuldades na execução do plano de aula, 34 estudantes (18,48%) que fazem uma utilização inadequada dos meios de ensino, enquanto 20 (10,87%) indicaram falta de domínio dos conteúdos.

Outras debilidades incluem a utilização de métodos inadequados – 15 estudantes (8,15%) –, o facto de as escolas de aplicação apresentarem más condições o que dificulta o trabalho – 8 estudantes (4,35%) – sobretudo ao nível da interação entre o estudante praticante e os alunos e da consequente dificuldade de racionalização do tempo e de controlar os alunos na sala de aula – 4 estudantes (2,17%) –e, ainda que de forma residual, 1 estudante (0,54%) que se refere à não aceitação por parte do Professor Guia dos conteúdos preparados pelos praticantes e outro (0,54%) que salienta o facto do atraso na entrega da planificação para as aulas pelo PG, o que dificulta a preparação das aulas.

Os dados apreendidos remetem-nos a uma reflexão mais circunscrita a alguns aspetos. Desde logo ao facto de um número significativo de estudantes apresentar dificuldades na língua portuguesa, que sendo a língua oficial e a base da comunicação oral e escrita, põe em causa uma serie de fatores

interligados, tais como a escrita, o diálogo, a interpretação, e as regras linguísticas que um professor deve dominar para conciliar outras habilidades didático-metodológicas. Falar da língua e da linguagem é ambíguo e remete-nos para uma reflexão mais incisiva, uma vez que os professores de Prática Pedagógica II do ISCED, que lecionam no 4º e no último ano da formação, pouco podem fazer senão corrigir os erros e sensibilizar os futuros professores para a necessidade de uma dedicação profunda a este aspeto, já que estamos perante um instrumento essencial para a comunicação.

Este aspeto reflete-se na consecução do perfil adequado de um futuro professor. E, mesmo que se arranjem alguns subterfúgios para tentar justificar a influência dos vários idiomas presentes na cultura das diversas províncias em Angola, a verdade é que nada poderá permitir a aceitação de tal desiderato. Partindo do que é legislado em Angola, não se pode justificar que estudantes neste nível de formação apresentem tantas dificuldades na utilização correta da língua portuguesa, sobretudo ao nível da interpretação, chegando mesmo a cometer erros escritos, informalmente designados como "erros de palmatória", mas que contribuem para passar essa imagem de dificuldade aos seus alunos. ora, como sabemos, o professor deve ser o espelho uma formação de qualidade, o que permitirá enriquecer o sistema e conseguir uma formação mais cabal dos estudantes.

As dificuldades referidas podem afetar não só a capacidade de os professores trabalharem os conhecimentos de forma eficaz, mas também a sua credibilidade e confiança perante os alunos. Assim, a dificuldade na concretização do plano de aula pode ser devida aos problemas de língua portuguesa, quer ao nível de Unidades Curriculares anteriores (Didática e Metodologia e Prática Pedagógica I) que deveriam preparar os estudantes adequadamente, com instruções pertinentes e a realização de muitos exercícios práticos, para que, na UC de Prática Pedagógica II, os estudantes tivessem desenvolvido um leque de habilidades necessárias nesta componente, dado que é uma linha reitora para o sucesso de uma aula. Realmente, constata-se que existem muitas debilidades na execução do plano de aula, um aspeto já referenciado pelos Professores de Prática Pedagógica II no capítulo anterior, desde a construção dos objetivos à seleção de métodos e meios de ensino para concretizar os objetivos (metas) traçados.

O plano de aula é um guia estruturado que, com base nos objetivos predefinidos, permite organizar as atividades de aprendizagem, identificar os recursos necessários e a sequência de conteúdos a serem trabalhados, o que ajuda os professores a organizar as ideias, os conceitos e estratégias de ensino e a concretização de uma visão geral do processo de ensino-aprendizagem., garantindo que todos os aspetos importantes são considerados, sendo, por isso, uma ferramenta essencial que fornece estrutura, foco e eficiência ao Processo de Ensino Aprendizagem. O plano bem

elaborado promove melhor preparação dos professores e permite criar um ambiente de aprendizagens significativas e a concretização dos objetivos educacionais, entretanto definidos.

Importa, ainda, ter em linha de conta que a utilização de métodos e meios de ensino inadequados ensino é uma das dificuldades apresentadas, podendo ser uma condicionante das lacunas que se foram acumulando dos anos antecedentes, como é o caso da falta de acompanhamento dos Professores de Prática, das condições das escolas de aplicação e dos fatores já referidos e que podem estar na causa dessas debilidades.

Em menor escala verificam-se algumas dificuldades ao nível da seleção e do volume de conteúdos, que em certa medida são limitados pelos Professores Guia, um aspeto também referido pelos Professores de Prática Pedagógica II, que querem que os estudantes sigam taxativamente o que contêm nos seus fascículos Por mais que os estudantes pretendam acrescentar dados pertinentes aos conteúdos, tais acréscimos não são avaliados positivamente pelos Professores Guia, que alegam, inclusive, ser desnecessário melhorar determinados conteúdos.

Outra debilidade apontada diz respeito às más condições das escolas de aplicação, o que constitui um obstáculo significativo para a prática pedagógica, limitando as oportunidades de os estudantes explorarem métodos e meios de ensino inovadores. Por vezes os estudantes preparam meios audiovisuais (vídeos, etc.), e não os conseguem exibir por falta de tomadas, de espaço devido às salas superlotadas, acabando por usar somente os meios de ensino mais tradicionais, isto é, o quadro e cartazes previamente elaborados manualmente, o que acaba por ser uma contradição entre o que aprendem nas cadeiras do curso e o que na realidade prática executam. Em suma, para além das aulas não serem tão motivadoras como seria desejável, não exercitam as habilidades previstas.

Os dados obtidos permitem-nos, ainda, inferir que neste quesito as opiniões dos estudantes coincidem com as opiniões apresentadas pelos Professores de Prática Pedagógica II, desde logo sobre as dificuldades concernentes à língua portuguesa, ao fraco domínio dos conteúdos, às dificuldades no manuseamento dos meios de ensino, à inadequada seleção dos métodos de ensino, bem como aos diversos impedimentos dos Professores Guia. Neste domínio, também se denota a capacidade de autoavaliação dos estudantes, conseguindo identificar, e partilhar, os seus pontos fracos, o que permite inferir que esta reflexão critica é que permite a transformação e (re)construção das competências.

Em suma, os resultados destacam a importância de uma abordagem holística e orientada para a prática na formação de professores, não tendo apenas em consideração os aspetos teóricos do ensino, mas também os desafios práticos enfrentados pelos estudantes em formação. Com a identificação destas debilidades, poder-se-á promover uma formação de professores mais eficaz na

preparação de futuros profissionais, capazes de enfrentar os desafios complexos que permeiam o ambiente escolar contemporâneo.

Os principais motivos identificados como geradores das debilidades referidas encontram-se inseridos no Quadro8.

Tabela 8 - Causas das debilidades

Respostas	Frequência	Percentagem
Falta de empenho	17	13,82
Má preparação nas classes anteriores	9	7,32
nervosismo	17	13,82
Más condições das escolas de aplicação	9	7,32
Ausência do orientador	7	5,69
Falta de domínio do conteúdo	13	10,57
Dificuldades na língua portuguesa	11	8,94
Grande dificuldade na realização do plano	8	6,50
Alunos indisciplinados (EA)	6	4,88
Professores Guias ausentes	4	3,25
Não sei	3	2,44
Falta de Material (carência financeira)	5	4,07
Proveniência de curso técnico	2	1,63
Falta de tempo (Estudante/Trabalhador)	3	2,44
Elevado número de alunos nas salas	6	4,88
Não apresento dificuldades	3	2,44

Para compreendermos as dificuldades referidas pelos estudantes no seu processo de formação, solicitámos que nos indicassem as *principais causas* que consideram estar na base dessas dificuldades. Dos 117 estudantes inquiridos, 17 (13,82%) alegam a falta de empenho nas atividades, 17 (13,82%) afirmam que o nervosismo ao enfrentar uma turma condiciona o seu bom desempenho, 13 (10,57%) alegam que têm dificuldades no domínio do conteúdo, 11 (8,94%) afirmaram novamente que têm dificuldades na língua portuguesa, 9 (7,32%) indicam que as condições das escolas não são favoráveis para a lecionação das aulas, tendo um número idêntico de estudantes – 9 (7,32%) –

reconhecido que essas dificuldades resultam da má preparação dos anos anteriores. Entretanto, 8 estudantes (6,50%) reconhecem que têm uma grande dificuldade na execução do plano de aula, existindo um número idêntico – 8 (6,50%) – que refere a ausência do Professor de Prática Pedagógica II como fator que prejudica as suas aulas. Também foi reconhecido por 6 estudantes (4,88%) que as turmas apresentam um elevado número de alunos e, por sinal na mesma escala, que são extremamente indisciplinados.

Em menor escala foram identificados outros fatores, tais como a ausência dos Professores Guia, a falta de tempo por serem estudantes trabalhadores, as carências financeiras para executar meios de ensino e, também, o facto de serem provenientes de formações anteriores em cursos técnicos. Apenas 3 estudantes afirmaram que não têm quaisquer dificuldades na realização das suas atividades. Em número idêntico, os estudantes afirmam que não sabem identificar as causas das dificuldades com que se deparam, uma vez que não conseguem refletir e fazer uma autoavaliação do que poderá estar na base das suas debilidades, o que se reflete na não utilização de estratégias para minimizar esses efeitos e auxiliar os estudantes para obterem sucesso na realização das diversas atividades.

Com os resultados obtidos, as causas mais envolventes das debilidades apresentadas pelos estudantes nas aulas revelam ser a falta de empenho na realização das tarefas propostas para adquirirem habilidades atinentes à futura profissão. Acresce o facto de que, se à partida, os principais atores deste processo não se esforçam e não se dedicam, dificilmente podem ser auxiliados para concretizar os objetivos adequados e desenvolver as competências desejadas. A formação deve estimular uma perspetiva critica reflexiva, onde os estudantes devem ter um pensamento autónomo para facilitar a dinâmica da autoformação participativa. Implica um investimento pessoal, trabalho criativo sobre o seu percurso e projetos, com vista à construção da sua identidade profissional.

Também foi referido por alguns estudantes o facto de viverem momentos de insegurança e nervosismo ao lecionarem as suas aulas, o que à partida é normal até se familiarizarem com o contexto em que vão exercer a sua atividade e construir a sua identidade profissional, um processo no qual o apoio dos pares é fundamental para a discussão e criação de estratégias de ação, a fim de equilibrar esse nível de angústia e de dificuldades, com a colaboração e parceria de todos os intervenientes.

Outra preocupação bastante pertinente é a revelação de problemas no domínio dos conteúdos e na utilização correta da língua portuguesa, destacando áreas especificas que exigem especial

atenção. Esses resultados sugerem a necessidade de apoio adicional no desenvolvimento dessas habilidades fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Estes aspetos devem ser evidenciados e constituírem uma preocupação futura na seleção mais criteriosa dos estudantes para a profissão docente, como aliás já tinha sido referido pelos Professores de Prática Pedagógica II, o que requer a adoção de um grau mais elevado de exigência nas provas de língua portuguesa As dificuldades na utilização da língua portuguesa contribuem para que os estudantes fiquem limitados na interpretação e utilização dos conteúdos, bem como nas suas capacidades de análise e síntese, condicionando-os na seleção adequada dos conteúdos a trabalhar.

A interpretação desses resultados aponta para a necessidade de uma abordagem mais holística e mais proativa no apoio aos estudantes durante a sua formação, o que implica que sejam desenvolvidas estratégias para abordar não só as dificuldades especificas na língua portuguesa, mas também questões emocionais, ambientais e de suporte pedagógico. A colaboração entre pares e a orientação dos professores são elementos-chave para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades e desenvolver uma identidade profissional sólida.

6.4. Aspetos positivos e negativos vivenciados pelos estudantes nas Escolas de Aplicação.

Sendo as Escolas de Aplicação o local fulcral onde decorrem as atividades, este bloco de questões pretende identificar os aspetos positivos e negativos relatados pelos estudantes em relação a essas instituições, focando no número de aulas ministradas e nas condições oferecidas por essas instituições.

Tabela 9 - Número de aulas realizadas nas escolas de aplicação

Número de aulas realizadas	Frequência	Percentagem %
8 aulas	5	4,27
6 aulas	14	11,97
5 aulas	5	4,27
4 aulas	74	63,25
3 aulas	4	3,42
2 aulas	2	1,71
Total	117	100

Solicitamos aos estudantes que indicassem o número de aulas lecionadas nas Escolas de Aplicação, com o propósito de avaliar se essas aulas eram suficientes para uma prática capaz de proporcionar as habilidades necessárias à futura profissão.

Dos 117 inquiridos, 74 (63,25%) indicaram ter lecionado 4 aulas, 14 (11,97%) terem lecionado referiu 6 aulas, 5 (4,27%) terem lecionado 8 aulas e, na mesma proporção, 5 (4,27%) terem lecionado 5 aulas. Em menor escala, 4 estudantes (3,42%) afirma que lecionou 3 aulas e 2 (1,71%) 2 aulas.

De acordo com a alínea a), do Artigo 11º do Regulamento em vigor, foi estipulado que cada estudante devia ministrar, pelo menos, 6 aulas e realizar outras atividades escolares. No entanto, a realidade demostra que esse requisito não tem sido cumprido. Vemos que nos dois cursos existem situações em que são ministradas 4 aulas por estudante, o que pode comprometer o desenvolvimento das competências consideradas ideais para a futura profissão.

Os resultados permitem-nos inferir que existe falta de uniformização no número de aulas realizadas, sendo de registar que a maioria dos estudantes, tanto do curso de Psicologia como de Pedagogia, não realiza o número de aulas estabelecido no regulamento. Essa falta de conformidade sugere a necessidades de revisão das práticas pedagógicas e da estrutura curricular, de modo que essas situações sejam sanadas.

Será que a disparidades encontradas interferem com a qualidade da formação dos estudantes, principalmente no que diz respeito à preparação para a sua futura prática profissional?

De facto, a constatação de que um número significativo de estudantes do curso de Pedagogia não ministrou as aulas previstas, permite-nos inferir que fazem parte do grupo dos professores mais ausentes e mais permissivos como, aliás os próprios estudantes referiram anteriormente, o que nos remete para uma preocupação mais evidente: “que tipo de preparação terão estes estudantes, suscitando questionamentos sobre a eficácia do currículo e das práticas realizadas”?.

Além disso, a identificação de padrões inconsistentes na quantidade de aulas lecionadas sugere a necessidade de uma abordagem mais uniforme na distribuição das oportunidades práticas entre os estudantes. É fundamental garantir que todos os estudantes têm acesso igualitário a experiências práticas relevantes para o desenvolvimento de habilidades profissionais essenciais.

No fundo, consideramos que o Regulamento deve sofrer melhorias, devido às especificidades do perfil de saída e à forma de operacionalização diferenciada dos cursos de Psicologia e Pedagogia. É que, estamos perante uma contradição, na qual o curso de Pedagogia dispõe de apenas um semestre para a realização das aulas e outras atividades nas Escolas de Aplicação, sendo o outro dedicado às

práticas inspetivas devido à especificidade do perfil de saída deste curso, o que poderá ser uma condicionante para alcançarem as 6 aulas previstas.

Quando questionados se as aulas lecionadas são suficientes para adquirir as competências essenciais, 62 estudantes disseram que não, ao passo que 55 estudantes afirmaram serem suficientes. Desses 62 estudantes que afirmaram não serem suficientes, alegam que necessitam de muitas aulas para criar destrezas, indicando 10 a 20 aulas, e uma grande parte deles refere que deveria ser no decorrer de todo ano, sem limite de aulas, ficando somente um aluno em cada turma a substituir o professor da disciplina para lecionarem um elevado número de aulas e estarem mais preparados para a missão futura. Perante esta constatação, pode-se inferir que realmente o número de aulas é reduzido, sendo notável que o número indicado de aulas necessárias é muito superior às estipuladas no regulamento, e às que realmente eles lecionam, o que à partida nos leva a questionar se realmente entre o real e o ideal, não haverá uma disparidade abismal?

Tabela 10 - Escolas de Aplicação e condições para a formação

Respostas	**Frequência**	**Percentagem**
sim	76	64,96
não	41	35,04
Total	**117**	**100**

A fim de perceber se as escolas de aplicação, onde os estudantes realizam as suas práticas pedagógicas, têm condições favoráveis para desenvolverem as suas atividades de forma adequada, interpelámos os participantes neste estudo. Dos 117 estudantes inquiridos, 76 (64,96%) afirmaram que as condições são favoráveis, enquanto 41 (35,04%) estudantes consideraram que as condições não são adequadas para uma prática satisfatória.

Á partida maior parte dos estudantes expressou satisfação com as condições que as escolas de aplicação apresentam, o que sugere um ambiente propicio para a realização das suas aulas, e respetivas atividades, de forma eficaz. As boas condições infraestruturais das escolas, com ambientes adequados e recursos disponíveis, constituem fatores determinantes que facilitam a aplicação dos princípios didático–metodológicos aprendidos durante a formação. E, essas condições e esses recursos, não só influenciam positivamente o desempenho dos estudantes, como contribuem para a qualidade da educação oferecida.

A educação é um direito fundamental e uma prioridade para o desenvolvimento social e individual. Para garantir que a educação ocorre com a qualidade desejada, é imprescindível que as infraestruturas escolares atendam às necessidades da comunidade escolar.

Dos resultados obtidos, infere-se que a maioria dos estudantes considera as escolas de aplicação como espaços favoráveis para prática pedagógica. No entanto, é importante considerar as opiniões dos estudantes que afirmaram que essas condições são desfavoráveis, opinião partilhada também pelos Professores de Prática Pedagógica. Esta divergência de opiniões tornou visível a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os elementos que influenciam as perceções dos estudantes em relação às condições das Escolas de Aplicação. Os resultados destacam a importância das condições dessas escolas na formação inicial de professores, sendo visível que as perceções da maioria dos estudantes ressaltam a necessidade de investimentos em infraestruturas escolares para promover uma educação com mais qualidade.

Para avaliarmos em que aspetos os 41 estudantes (35,04%) se baseiam para afirmar que as *escolas não possuem as condições favoráveis* para a concretização das atividades previstas, 12 (29,27%) consideram que as salas são pequenas, existindo igual número de inquiridos (12) que apontam a falta material, tais como carteiras, quadros e giz. Existem, ainda, 9 inquiridos (21,95%) que consideram que as salas têm excesso de alunos e 8 (19,51%) que garantem que as escolas apresentam más condições físicas e geográficas.

Os fatores identificados pelos estudantes como desafios nas escolas de aplicação são importantes para compreender as limitações enfrentadas no processo de ensino–aprendizagem: salas de aula pequenas e superlotadas, com carteiras insuficientes, com quadros degradados, entre outros. Uma falta de condições físicas e de materiais básicos que, em sua opinião, comprometem diretamente a qualidade das atividades educativas, dificultam a interação e a inserção dos estudantes e alunos. Aliado a esses fatores, também indicaram a má localização geográfica, já que consideram que muitas escolas não estão localizadas nas zonas propicias para o efeito, devido não só ao difícil acesso, mas também ao ruído existente, o que dificulta as atividades dos estudantes.

Em suma, uma maioria significativa está satisfeita com as condições que as escolas de aplicação dispõem, constituindo um indicador favorável que consideram que contribui para o seu desenvolvimento profissional como futuros professores. Mas as opiniões adversas, tanto dos professores de Prática Pedagógica como dos Estudantes, devem servir de base para se averiguar que. Escolas de Aplicação apresentam condições desfavoráveis, delineando estratégias para contornar essa situação, evitando que os estudantes se confrontem com uma série de fatores a vários níveis, que os

impossibilitam de vivenciar na integra este momento único e essencial para o exercício da sua profissão. A adaptação ao contexto adverso requer, muitas vezes, a superação de obstáculos adicionais, que podem comprometer o processo de formação, influenciando negativamente a motivação e o desempenho dos estudantes praticantes.

6.5. Importância da Prática Pedagógica e da autoavaliação no processo de formação e desenvolvimento de competências.

Este bloco de questões incidiu, fundamentalmente, na compreensão da importância que os estudantes atribuem à unidade curricular de Prática Pedagógica, para o seu desenvolvimento profissional, e à autoavaliação que decorre no processo formativo relativamente à aquisição de competências.

Ao interpelarmos os estudantes que participaram no estudo sobre a importância da Prática Pedagógica para as suas carreiras profissionais futuras, verificámos que a maioria considera que se trata de um contributo muito positivo. Do total de participantes, 75 (64,10%) consideram que contribui para o desenvolvimento cabal das competências profissionais necessárias para exercer a profissão de professor, existindo mesmo 42 (35,90%) estudantes que a consideram um elemento-chave para o êxito na profissão escolhida.

De facto, a Prática Pedagógica emerge como um elemento central na formação dos estudantes, o que contribui para que atribuam uma grande importância á Prática Pedagógica na formação profissional. A perceção de que essa experiência estimula o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à futura profissão, demonstra a confiança que os estudantes depositam na eficácia dessa componente curricular. Além disso, a consideração da Prática Pedagógica como chave para o sucesso na sua futura profissão, salienta a sua relevância para o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes em formação. A Prática Pedagógica não só proporciona oportunidades para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades práticas e a construção de uma identidade profissional sólida. Portanto, os resultados corroboram a visão de que a Prática Pedagógica desempenha um papel crucial no processo de formação de professores, preparando-os de forma abrangente e eficaz para os desafios da profissão.

A valorização da prática pedagógica pelos estudantes reflete a compreensão da importância dessa experiência na formação de professores competentes e reflexivos. A ênfase na promoção de competências profissionais essenciais, assim como no desenvolvimento pessoal dos estudantes,

destaca o papel crucial da Prática Pedagógica na preparação para a carreira docente. É neste sentido que Flores (2014, p. 49) considera que os "professores são elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede, sendo que a natureza espontânea e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo".

Devido ao destaque desta UC pelos estudantes, é necessário e urgente que todos os envolvidos no processo educacional, incluindo as Instituições de Ensino, os Professores Supervisores e os Órgãos Governamentais, se empenhem afincadamente em garantir que essa experiência seja enriquecida, de modo a tornar-se mais enriquecedora e mais eficaz. O compromisso com a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a excelência educacional é essencial para o desenvolvimento socioeconómico do país e para o progresso continuo do sistema educativo deste potencial Pais.

Tabela 11 - Autoavaliação do processo de formação

Respostas	Frequência	Percentagem
Muito Boa	26	22,22
Boa	76	64,96
Razoável	14	11,97
Má	1	0,85
Total	**117**	**100**

A analisarmos as respostas dos 117 estudantes sobre a autoavaliação do processo de formação podemos observar perceções predominantemente positivas, e uma tendência geral de satisfação com a qualidade da formação recebida. Dos participantes no estudo, 76 (64,96%) avaliaram a sua formação como boa, enquanto 26 estudantes (22,22%) a consideram muito boa. Além disso, 14 estudantes (11,97%) consideram a formação razoável, indicando uma avaliação mais neutra em relação à qualidade do programa. Por outro lado, apenas 1 estudante (0,85%) considera que a formação é má, sugerindo uma visão negativa no seio de uma grande maioria de avaliações positivas.

A elevada proporção de respostas classificando a formação como boa e muito boa sugere que a maioria dos estudantes estão satisfeitos em relação à qualidade da formação oferecida pelo ISCED. Por outro lado, a baixa incidência de respostas indicando insatisfação sugere que apenas um reduzido número de estudantes expressou preocupações significativas em relação à sua formação. No entanto,

é importante refletir sobre as preocupações levantadas por aqueles que classificaram a sua formação como razoável ou má.

Os resultados da autoavaliação dos estudantes indicam uma tendência geral de satisfação acerca da formação recebida no ISCED. No entanto, é importante que a instituição e os responsáveis pelos programas de formação estejam atentos às preocupações levantadas por aqueles que expressam insatisfação, a fim de garantir que todos os estudantes recebem uma formação de qualidade e que as suas necessidades e preocupações são devidamente abordadas.

Ao fazer uma avaliação global desde o início da apresentação dos resultados obtidos pelos estudantes em formação, pode concluir-se que apenas um pequeno grupo (entre 15 e 17 estudantes) tem demonstrado uma certa insatisfação quanto aos aspetos abordados em torno das suas vivências nesta UC, o que permite presumir que façam parte do mesmo grupo e do mesmo Professor de Prática Pedagógica II. A identificação do grupo que mostrou insatisfação pode indicar áreas especificas de melhoria dentro do programa de formação, tais como a clareza nas cláusulas regulamentadas, a supervisão adequada durante o período de Prática Pedagógica e as condições favoráveis nas escolas de aplicação, podendo esses aspetos ser considerados como pontos-chave a serem abordados para garantir uma experiência de formação mais positiva e mais eficaz para todos os estudantes. Essa diversidade de perceções destaca a importância de considerar as experiências individuais e as necessidades especificas dos estudantes ao avaliar o processo de formação.

Com o propósito de *justificarem a avaliação que fizeram do seu processo de formação,* os 76 estudantes (64,96%) consideram que recebem uma preparação integral para a docência, tendo esses estudantes considerado a sua formação muito boa. Além disso, 24 estudantes (20,51%) destacaram a aquisição de conhecimentos sólidos e 2 estudantes (1,71) estudantes a excelência dos professores.

No entanto, surgiram algumas vozes discordantes entre os participantes, sendo importante ressaltar as opiniões dos estudantes que apresentam uma avaliação menos favorável da sua formação, na qual 9 estudantes (7,69%) classificou a sua formação como razoável, citando o número reduzido de aulas práticas como uma preocupação relevante. Além disso, 5 estudantes (4,27%) destacam a má preparação dos seus professores. Apenas 1 estudante (0,85%) esclareceu que, na sua opinião, essa má preparação é devida ao facto de os professores não terem as competências necessárias para os orientar.

A análise revela uma diversidade de perspetivas entre os estudantes, em relação à qualidade do programa de formação inicial. Os resultados refletem uma imagem mista sobre a qualidade do processo de formação no ISCED de Benguela, embora uma maioria significativa de estudantes esteja

satisfeita com a sua preparação para a docência e reconheça a integridade do programa, o que não impede que existam áreas a ser melhoradas.

As preocupações levantadas pelos estudantes destacam a importância em relação à preparação adequada dos formadores e à necessidade de mais oportunidades de atividades práticas, isto é, a necessidade de aumentar o número de aulas práticas e de garantir que os professores estejam bem preparados e comprometidos com o sucesso dos estudantes. Essas vozes discordantes destacam, inclusive, as áreas que podem exigir maior atenção e as melhorias a introduzir no programa de formação.

Os resultados da avaliação dos estudantes proporcionam uma visão abrangente da eficácia e da qualidade do processo de formação no ISCED, existindo uma maioria que avalia positivamente a sua preparação para a docência, embora existam áreas identificadas para melhoria, que requerem uma maior atenção e uma ação mais incisiva por parte da instituição.

É bastante gratificante verificar que a formação do ISCED em Benguela se encontra num patamar que corresponde aos objetivos traçados nas Leis de Bases, sobretudo nos aspetos que visam uma formação integral dos futuros profissionais, desenvolvendo as competências e as habilidades necessárias para exercer, com zelo e responsabilidade, a grande missão que é "ser professor".

Os professores no decorrer da formação devem proporcionar aos formandos auxílio na resolução dos problemas encontrados, colocá-los perante desafios cognitivos e problematizações, e na desconstrução do conhecimento através de uma efetiva partilha no contexto vivenciado. É na formação inicial que se deve proporcionar aos estudantes a articulação dos conhecimentos teóricos com a sua prática profissional.

Tabela 12 - Correspondência do Curso às Expetativas dos Estudantes

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	100	85,47
Não	17	14,53
Total	**117**	**100**

Quando questionados se o curso corresponde às suas expectativas, 100 estudantes (85,47%) afirmam que sim, existindo, contudo, 17 estudantes (14,53%) que afirmaram que não corresponde.

Dos 100 estudantes que *afirmaram que o curso escolhido corresponde às suas expectativas*, 50 (50%) garantem que os capacita profissionalmente para enfrentarem o mercado de trabalho, 25

(25%) que a UC de PPII funciona como elo de ligação entre as demais unidades curriculares do curso e 25 (25%) ficaram satisfeitos pela dinâmica utilizada pelos seus orientadores. Estes resultados sugerem que uma parte significativa dos estudantes considera a formação inicial como uma preparação eficaz para os desafios futuros da prática profissional.

As opiniões reveladas pelos participantes no estudo *revelam confiança nas suas aptidões para a sua inserção no mercado de trabalho,* que cada vez se torna mais exigente e requer profissionais com formação académica superior. Os níveis de satisfação e realização apresentados são um indicador bastante favorável, cuja concretização surge associada à formação de "bons professores" e contribui para o desenvolvimento efetivo do ramo educacional.

Além disso, 25 estudantes consideram que a *Prática Pedagógica é o elo de ligação entre as diversas unidades curriculares*, destacando a integração e interconexão dos conteúdos abordados ao longo do curso. Outros 25 estudantes mencionaram que os seus *orientadores são dinâmicos e fundamentais no seu processo de formação*. Esse aspeto destaca a relevância do papel dos Professores de Prática Pedagógica na condução dos processos de aprendizagem, fornecendo suporte e estímulo ao longo da sua formação, o que nos permite inferir que usufruíram de estimulação, de estratégias didáticas diferenciadas, permitindo uma interação entre as diferentes esferas do cenário do meio escolar, com habilidades de liderança. Esse alto índice de satisfação indica uma perceção positiva por parte da maioria dos estudantes em relação ao alinhamento entre as expectativas prévias e a experiência real concretizada durante a formação.

É importante realçar que 17 estudantes *reconhecem que o curso não está a corresponder às suas expectativas*, sendo que as razões apresentadas já se encontram descritas quando lhes foi solicitado para fazerem uma autoavaliação do seu processo de formação. Além disso, 6 respondentes (35,29%) realçam a existência de uma má formação total, considerando que os professores estão descomprometidos com a formação, e 5 estudantes (29,41%) que reconhecem que as aulas práticas são insuficientes.

Além disso, 6 estudantes expressaram insatisfação devido à má formação oferecida pelo curso, o que sugere uma perceção de que o conteúdo e a abordagem pedagógica não atendem aos padrões de qualidade esperados pelos estudantes, levando a uma experiência de aprendizagem insatisfatória. A má formação geral apontada permite inferir a existência de lacunas nas demais unidades curriculares, uma vez que a Prática Pedagógica II não se materializa isoladamente, mas faz a conexão das várias unidades curriculares oferecidas nos anos antecedentes, sendo por isso considerada o "coração do curso", onde se colocam em evidencia todos os saberes.

Os resultados demonstram, ainda, que 6 estudantes consideram que os seus Professores são descomprometidos. Infere-se que seja o grupo de estudantes que nunca lecionou e participou nas atividades planificadas, uma situação que permite destacar a importância do papel dos formadores na qualidade da formação inicial de professores e reafirma a necessidade de uma seleção criteriosa e uma capacitação adequada dos profissionais responsáveis pela orientação dos estudantes.

Existem, ainda, 5 estudantes que afirmam que o número de aulas realizado é muito reduzido, o que limita a aquisição das competências necessárias para serem professores. Este resultado reaviva a importância da Prática Pedagógica na formação de professores e destaca a necessidade de uma carga horária suficiente para oferecer mais aulas e, consequentemente, mais oportunidades aos estudantes para desenvolverem as suas habilidades e competências profissionais. Na perspetiva de Formosinho (2009a formação é concebida como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, altitudinais e deontológicos) que consubstanciam as teorias, a práxis, as relações, os afetos, os valores e as normas inerentes ao desempenho da profissão docente. A aprendizagem profissional destes saberes, em e para a ação docente, não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização, pois a formação de professores começa com a aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho dos professores.

No entanto, a predominância de avaliações positivas indica que formação prestada pelo ISCED está, na sua maioria, alinhada com as expectativas e proporciona experiências satisfatórias aos formandos. Para um número considerável de estudantes, os resultados são otimistas, pois devem promover a coerência entre as estratégias de formação, as expectativas dos formandos, o conhecimento prático do docente e o processo que permite desenvolvê-los em articulação com a dimensão pessoal e interpessoal do formando, desenvolvendo competências da personalidade profissional. Tais propósitos, quando concretizados, servem de impulso para desempenharem com dedicação e empenho as suas responsabilidades na docência. A minoria de estudantes que relatou a existência de uma discrepância entre as suas expectativas e a realidade do curso, pode fornecer *insights* valiosos sobre áreas especificas que podem requerer ajustes ou melhorias nos programas de formação inicial. Curioso é que se mantêm os indicadores para os estudantes que respondem de forma favorável e desfavorável.

6.6. Sugestões para a melhoria do processo formativo

Neste processo de investigação não pretendemos apenas destacar a importância das perceções dos estudantes. Procuramos, também, identificar *contributos para a melhoria continua dos*

programas de formação de professores. Uma vez que se trata dos principais participantes, demos prioridade à voz e às experiências vividas, solicitando sugestões para a melhoria do processo formativo.

Com a finalidade de os estudantes fazerem uma reflexão acerca dos pressupostos que a instituição deverá integrar para melhorar a UC de Prática Pedagógica, sobre os diversos olhares que dela fazem parte integrante, as sugestões fornecidas pelos 117 estudantes do curso de formação de professores do ISCED de Benguela, foram essenciais. Dessas sugestões damos conta a seguir.

- 32 estudantes destacam a necessidade de professores mais capacitados, evidenciando a importância da qualidade do corpo docente na formação de futuros professores. Os estudantes sugerem que o quadro de docentes seja mais capacitado, que possuam um sólido conhecimento na área, com habilidades de ensino eficazes, utilizando para o efeito várias estratégias e métodos, que avaliem de maneira justa e construtiva os progressos dos alunos, com poder de organização e capacidade de planear as atividades, criando ambientes formativos de qualidade;
- 25 estudantes sugeriram que a Prática Pedagógica deveria começar nos primeiros anos do curso (1º e 2º anos), a fim de proporcionar mais tempo de exercitação e permitir o desenvolvimento de um conjunto mais amplo de competências desde as etapas iniciais da formação. Este número considerável de estudantes alega que o fator tempo é primordial para desenvolverem mais habilidades, para que, quando forem inseridos nas escolas de aplicação, realizem as suas atividades sem grande sobressalto e maior eficiência. Quanto mais cedo tiverem contacto com atividades práticas, mais oportunidades de praticarem e desenvolverem habilidades pedagógicas essenciais terão (planeamento de aulas, estratégias de ensino, gestão da sala de aula), num processo em que o feedback e a reflexão sobre a prática são essenciais;
- 6 estudantes considerem essencial uma *melhor seleção dos estudantes* que ingressam no curso, o que implica critérios mais rigorosos de admissão. Estes estudantes referem situações que denotam nos colegas muitas debilidades para assumirem esta profissão de enorme responsabilidade social. A autoavaliação efetuada ao grupo de pares revela que os estudantes consideram que a seleção mais rigorosa dos estudantes para os cursos de formação de professores é uma prioridade que deve ser analisada, pois há colegas que apresentam um perfil com bastantes debilidades, o que poderá colocar em causa a sua qualidade na futura profissão;
- 18 estudantes enaltecem a necessidade do *aumento do número de aulas práticas*, o que proporcionará uma maior vivência e mais experiência no ambiente escolar. Mais uma vez estamos perante um quadro onde se foca como prioritário o aumento de número de aulas por estudante, uma

vez que o reduzido número de aulas ministradas não permite desenvolver as competências pedagógicas desejadas. Aliás, a esse respeito, Ribeiro (2015, p. 23) recorda que "a aprendizagem dos saberes profissionais ocorre em contextos reais, a escola, com objetivos da responsabilidade progressiva do formando, e com a ajuda sistemática do professor experiente";

- 14 estudantes referem-se à necessidade de uma maior *presença dos Professores de Prática Pedagógica* durante as atividades nas escolas, enfatizando a importância do acompanhamento próximo e adequado dos estudantes;

- 6 estudantes indicaram a necessidade de *uniformização de critérios entre os professores*, visando garantir uma avaliação mais justa e mais consistente. Esta pretensão muitas vezes é referida em relação à Prática Pedagógica I, realizada no 3º ano, onde os estudantes seguem uma determinada orientação, e à Prática Pedagógica II, realizada no 4º ano, onde esses critérios são alterados, o que gera alguma insatisfação nos formandos, que ficam sem saber como atuar perante esta contradição;

- 5 estudantes solicitam *melhorias nos protocolos entre as escolas*, visando uma integração mais eficaz, existindo um igual número que expressou satisfação com a organização atual da Prática Pedagógica, afirmando que a estrutura existente atende às suas expectativas;

- 4 estudantes sugeriram a *redução do número excessivo de estudantes por professor de Prática Pedagógica*, o que permitiria maior atenção destes e um acompanhamento mais individualizado. Além disso, aumentaria o número de aulas práticas por estudante e uma atenção mais diferenciada, o que na atualidade não se faz sentir devido á sobrecarga que os docentes têm a seu cargo. Esta preocupação também foi referida pelos Professores de Prática Pedagógica, sugerindo que seja rapidamente reestruturada e dinamizada pelos gestores do ISCED, uma vez que é um dos fatores que penaliza em grande escala uma formação com qualidade, capaz de responder às exigências cada vez maiores da sociedade;

- 2 estudantes consideram essencial a *redução do preço das fichas de observação e avaliação da aula*, tornando-as mais acessíveis para os estudantes;

- 2 estudantes sugeriram a implementação de uma escola modelo para as Prática Pedagógicas I e II, enquanto outras 2 opiniões indicaram que as aulas práticas deveriam ser ministradas nas disciplinas de especialização do curso.

Estas sugestões refletem as perceções dos estudantes sobre aspetos que interferem diretamente com a qualidade e eficácia da formação de professores, destacando áreas especificas que merecem atenção e possíveis ações de melhoria por parte da instituição.

Deste modo e de acordo a Canário (1992), a formação dos professores não poderá, portanto, concentrar-se na aquisição de competências com vista à gestão da sala de aula, mas contribuir para que o professor possa mover-se, de forma lúcida e interveniente, no quadro de uma organização social complexa – o estabelecimento de ensino

Assim, a Prática Pedagógica desempenha um papel importante no desenvolvimento profissional dos futuros professores, fornecendo-lhes a base teórica, as habilidades científicas, pedagógicas e pessoais, bem como o espaço ideal para uma reflexão critica, essencial para o desenvolvimento de um professor competente, capaz de promover um ensino eficaz e de qualidade, respondendo assim aos objetivos traçados pelas recentes políticas educativas em vigor em Angola.

Capítulo VII

Perceções dos Professores-Guia sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil de Saída dos Estudantes

Capítulo VII – Perceções dos Professores-Guia sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil de Saída dos Estudantes

Com o propósito de recolher opiniões dos Professores-Guia das escolas onde ocorrem as práticas docentes, acerca das perceções que apresentam sobre a formação inicial realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em Benguela, interpelámos esses docentes. Como integrantes essenciais deste processo de formação de futuros professores, os Professores-Guia desempenham um papel fundamental na cooperação e no desenvolvimento de competências dos futuros profissionais na área da docência.

Para garantir uma análise abrangente e representativa, e de forma a facilitar a triangulação dos dados obtidos a partir dos intervenientes envolvidos no processo nesta pesquisa, as dimensões abordadas foram cuidadosamente selecionadas para incidir em aspetos relevantes e complementares. O questionário utilizado (Anexo 13), foi estruturado em torno de cinco categorias:

(1) Caracterização profissional dos Professores-Guia (escolas de aplicação);
(2) Avaliação formativa dos estudantes do ISCED;
(3) Competências e debilidades apresentadas pelos estudantes em formação;
(4) Perceções dos Professores-Guia sobre a organização formativa no ISCED
(5) Caracterização do Perfil Profissional dos Professores de Prática Pedagógica II (PPPII);
(6) Contributos das escolas de aplicação na formação dos estudantes.

7.1. Caracterização profissional dos Professores-Guia (Escolas de Aplicação)

A caracterização profissional dos Professores-Guias (PG) das Escolas de Aplicação é essencial para averiguarmos se cumprem os critérios adequados para desempenhar a sua missão na formação inicial de futuros professores.

O Professor Guia é um professor indicado pela Escola de Aplicação para acompanhar os formandos nas suas atividades, de acordo com o plano estabelecido com o professor de Prática Pedagógica, no qual desempenham um papel crucial na análise dos modelos de formação de professores, tendo em consideração o perfil a ser formado e as competências a serem desenvolvidas.

Os Professores-Guia, que participaram nesta investigação, num total de 15 (quinze), lecionam em diversas Escolas de Aplicação do 1º e 2º II ciclos da Província de Benguela, onde os estudantes do 4º ano do ISCED realizam as suas atividades educativas. Tivemos oportunidade de especificar pormenorizadamente na amostra, que os professores apresentam idades compreendidas entre 36 e

60 anos. Alem disso, 12 Professores-Guia (80%) que participaram no estudo são licenciados em Ciências da Educação (Psicologia e Pedagogia) enquanto 3 (20%) são mestres em Psicologia, exercendo a sua profissão na docência entre os 8 e os 36 anos, o que permite inferir que possuem a experiência necessária para realizar o acompanhamento e a avaliação dos estudantes em formação de forma adequada, contribuindo significativamente para a sua profissionalização.

Tabela 13 - Disciplina lecionada pelos Professores-Guia

Respostas	Frequência	Percentagem
Psicologia social	3	20,00
Psicologia do desenvolvimento	3	20,00
Teoria da Educação	2	13,33
Formação de atitudes integradas	1	6,67
Língua portuguesa	1	6,67
E.M.C	3	20,00
Pedagogia da Educação Social	2	13,33
Total	**15**	**100%**

A análise das disciplinas lecionadas pelos Professores-Guia nas Escolas de Aplicação revela uma diversidade que reflete a abordagem pedagógica e o perfil de formação dos estudantes do ISCED nos cursos de Psicologia e Pedagogia. Os 15 Professores-Guia que participaram no estudo ministram as disciplinas de Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Teoria da Educação, Formação de Atitudes Integradas, Língua Portuguesa, Pedagogia da Educação, trabalhando em par pedagógico. As disciplinas de Formação de Atitudes Integradas e de Língua Portuguesa são as disciplinas menos lecionadas, com apenas um professor cada, o que equivale a 6,67% do total.

Embora a maioria das disciplinas esteja alinhada com o perfil de saída dos Cursos de Psicologia e Pedagogia, é importante destacar a presença da disciplina de Língua Portuguesa, que pode ser considerada um desvio em relação às expetativas de formação dos estudantes. Sugere-se, por isso, a necessidade de uma reflexão sobre a adequação do currículo e a organização das atividades práticas nas Escolas de Aplicação.

Importa referir que alguns dos professores inquiridos consideram que o professor de Língua Portuguesa não deveria estar enquadrado neste quesito, uma vez que o perfil de saída dos cursos em

análise não prevê a formação de professores para a referida disciplina. Além disso, reconhecem que no decorrer do curso não trabalharam as metodologias e didáticas especificas para os habilitar a lecionarem essa disciplina, o que merece alguma reflexão. Além do mais, os Professores de Prática Pedagógica já tinham referido anteriormente esta situação, uma vez que quando colocados nas Escolas de Aplicação lhes tinham sido distribuídas disciplinas (geografia e outras), que não se enquadravam no perfil de saída dos cursos em estudo, situação também reportada pelos estudantes alegando que essas decisões criam enormes constrangimentos no seu trabalho.

Em suma, podemos inferir que esta descontextualização na colocação dos estudantes, que leva a realizar as suas aulas sem obedecer aos critérios de especialização dos cursos de formação, pode estar relacionada com a falta de organização e incumprimento dos parâmetros regulamentados por ambas instituições e, em última instância, com algumas fragilidades das coordenações e do processo de supervisão.

Destaca-se, portanto a importância de as instituições garantirem que as atividades práticas realizadas pelos Estudantes estejam alinhadas com o perfil de formação e atendam aos padrões estabelecidos pela especificidade de cada curso.

7.2. Avaliação Formativa dos Estudantes do ISCED

Neste segmento de análise pretendemos averiguar que avaliação os Professores-Guia *fazem da formação dos estudantes do ISCED,* uma vez que a Instituição formadora e as Escolas de Aplicação são os espaços por excelência para a profissionalização dos futuros professores.

Tabela 14 - Avaliação da formação inicial dos estudantes do ISCED

Respostas	Frequência	Percentagem
Razoável	5	33,33
Boa	10	66,67
Total	**15**	**100%**

Questionando os Professores-Guia sobre o acompanhamento e a avaliação que fazem das aulas dos estudantes do 4º ano do ISCED, os dados obtidos revelam uma perspetiva positiva, relativamente à qualidade de formação inicial. De acordo com os resultados, dos 15 professores que participaram no estudo, 10 (66,67% da amostra) consideram que a qualidade das aulas é "boa". No

entanto, é importante notar que uma parcela ainda significativa de Professores-Guia – 5 docentes (33,33%) – avalia as aulas dos estudantes como "razoáveis".

Solicitando aos Professores-Guia que indiquem os motivos que lhes permitem afirmar que a formação inicial dos professores no ISCED é boa, alegam que os Estudantes:

> Têm habilidades e competências adequadas, trazendo algumas inovações metodológicas **[PG4]**
>
> Fazem uso de métodos ativos, promovendo a participação dos alunos, e incentivam-nos a assumir um papel ativo de abertura ao diálogo com os alunos **[PG6]**
>
> Surpreendem pelas competências e habilidades nas atividades da prática educativa **[PG10]**
>
> Dos alunos que passam pelo ISCED, 70/80% melhoram bastante o seu profissionalismo no local de trabalho **[PG11]**
>
> Os estudantes surpreendem nas atividades da prática educativa, serão bons profissionais pelo perfil que apresentam e pelo nível de exigências dos professores do ISCED **[PG12]**
>
> Cumprem com os requisitos metodológicos **[PG13]**
>
> Permite aos estudantes do 4º ano do ISCED capacitação para formarem as novas gerações **[PG14]**
>
> Possuem um certo conhecimento favorável a quem tem a missão de ensinar **[PG15]**

Um dado importante, que não queremos deixar de referir, é o facto de que, quando inquiridos sobre a qualidade de formação inicial do ISCED, 10 Professores-Guia a considerarem boa, mas denotando alguma divergência de opiniões quando se pede para fundamentar essa afirmação, acabando por apenas 8 Professores-Guia justificarem a sua afirmação. As opiniões dos Professores-Guia refletem, de certa maneira, que alguns estudantes apresentam uma boa preparação e possuem habilidades que utilizam ao lecionarem as suas aulas, nomeadamente a utilização de metodologias ativas e de meios de ensino considerados inovadores, demonstrando assim que o seu desempenho é favorável, pelo que os consideram aptos para o desempenho da docência. De alguma forma, demonstram também a sua anuência ao perfil dos professores do ISCED, considerando-os exigentes na sua missão como formadores.

No decurso do estudo, considerámos necessário clarificar os motivos que levaram os Professores-Guia a avaliar a formação inicial de professores como razoável. Dos 5 professores que consideraram a formação inicial dos estudantes do ISCED como razoável, ao justificarem as suas opiniões juntaram-se a essa posição mais 2 docentes, perfazendo um total de 7 Professores-Guia, tendo 3 respondentes (20%) afirmado que os estudantes têm falta de competências e 4 (26,67%) que os estudantes apresentam um défice de competências para a futura profissão.

Muitos deles não têm competências. **[PG1]**

Falta de competências para ser professor. **[PG2]**

Alguns alunos são maus, outros razoáveis e existem, ainda, alguns excelentes, o que me permite afirmar ser razoável. [**PG3]**

Poucos conseguiram atingir os objetivos por falta de domínio do conteúdo e outras situações. **[PG5]**

Alguns estudantes exibem dificuldades no que toca a transmissão dos conhecimentos e uso de metodologias adequadas. **[PG7]**

No conjunto de 12 alunos apenas 2 são excelentes. **[PG8]**

Alguns alunos apresentam insuficiências. **[PG9]**

De acordo com as opiniões exibidas, podemos inferir que na formação dos estudantes do ISCED existem indicadores que devem ser revistos. Apesar de possuírem algumas habilidades na gestão das aulas, existem ainda lacunas no domínio dos conteúdos e das metodologias a utilizar, elementos que, como sabemos, são determinantes nos processos de ensino-aprendizagem. Estas observações, corroboradas pelos PPP II e pelos Estudantes, destacam a importância de medidas institucionais para melhorar a preparação dos futuros profissionais na área.

Contudo, apesar das diferentes perceções dos Professores-Guias, é encorajador constatar que a maioria considera a qualidade das aulas como positiva. Isto sugere que os estudantes estão a receber uma formação sólida, com destrezas necessárias para enfrentar os desafios da profissão docente, sem prejuízo de a mesma poder ser melhorada e "sintonizada" com as mudanças científica e pedagógicas que perpassam o atual cenário socioeducativo e colocam novos desafios às escolas.

7.3. Competências e dificuldades apresentadas pelos Estudantes em formação.

Com a finalidade de compreender minuciosamente as perspetivas dos Professores-Guia sobre as competências que os estudantes do ISCED utilizam na execução do plano de aula e no desempenho das aulas nas respetivas escolas, foram consideradas diversas dimensões que abrangem os requisitos didáticos e metodológicos essenciais para a condução de uma aula, regulamentados pela instituição formadora (Anexo 8).

Na análise das perceções dos Professores-Guia, é importante esclarecer que o modelo de ficha de observação, análise e avaliação (instrumento nº12, do Regulamento), inclui quatro aspetos principais: (1) Plano metodológico; (2) Plano científico; (3) Plano comportamental e (4). Plano de aula. No entanto, é importante referir que optámos por não seguir estritamente os critérios predefinidos pela ordem em que se encontram, uma vez que os aspetos avaliativos do plano de aula, no modelo, não se

encontram explicitamente delineados. Procurámos explorar, amplamente, as perceções dos Professores-Guia em relação a todas as competências desenvolvidas pelos estudantes durante as aulas, nas escolas de aplicação, começando por destacar o plano de aula, uma vez que antecede a operacionalização da aula propriamente dita.

Nas tabelas a seguir, serão utilizadas abreviaturas correspondentes à escala de avaliação empregue, sendo: TI (totalmente insatisfeito), I (insatisfeito), NSNI (nem satisfeito nem insatisfeito), S (satisfeito), e TS (totalmente satisfeito).

Tabela 15 - Competências dos Estudantes na realização do plano de aula

Dimensões	Opções					F	%
	TI	I	NSNI	S	TS		
Plano de aula							
Apresentação do plano /erros ortográficos	0	1	8	5	1	15	100
	0	6,67	53,33	33,33	6,67		
Formulação adequada dos objetivos	1	1	5	7	1	15	100
	6,67	6,67	33,33	46,67	6,67		
Coerência conteúdos/objetivos	0	0	6	8	1	15	100
	0,00	0,00	40,00	53,33	6,67		
Adequação dos métodos e meios de ensino	0	0	6	8	1	15	100
	0	0,00	40,00	53,33	6,67		
Adequação avaliação/objetivos	0	2	3	9	1	15	100
	0	13,33	20,00	60,00	6,67		
Coerência vertical e horizontal	0	0	3	11	1	15	100
	0	0,00	20,00	73,33	6,67		
Adequação dos recursos e anexos	0	0	6	9	0	15	100
	0	0	40,00	60,00	0		

Sendo o plano de aula uma ferramenta essencial, já constitui um guia do planeamento do ensino e desempenha um papel central no processo educativo, solicitámos aos Professores-Guia que se pronunciassem sobre as habilidades dos estudantes nesse domínio. O objetivo era avaliar as competências dos estudantes na elaboração e execução do plano de aula, reconhecendo a sua importância na condução da mesma.

Na apresentação do plano quanto à estética, organização e erros ortográficos, 8 respondentes (53,33%) afirmaram que não satisfaz, 5 (33,33%) dizem ser satisfatório, 1 (6,67%) diz estar totalmente satisfeito e 1 (6,67%) mostrou insatisfação. Pelas opiniões expressas, estamos perante indicadores que revelam algumas fragilidades dos estudantes, remetendo novamente para as dificuldades na língua portuguesa (anteriormente apresentadas, quer pelos estudantes, quer pelos PPP II). Essas debilidades não deveriam prevalecer, uma vez que o plano é antecipadamente corrigido (72 horas antes da aula), de modo que, quando a aula se efetiva, o praticante o possa operacionalizar de forma coerente e satisfatória. As dificuldades na língua portuguesa, diversas vezes referidas por todos os intervenientes no processo, devem ser exaustivamente analisadas pela instituição, com critérios mais rigorosos de seleção dos candidatos á formação de professores. É fundamental que se introduza um sistema de apoio e se disponibilizem recursos adequados para auxiliar os estudantes a melhorar as suas habilidades na língua portuguesa, de modo que os alunos das escolas de aplicação não absorvam os erros ortográficos e linguísticos.

A *formulação adequada dos objetivos* pelos estudantes, foi avaliada por 7 (46,67%) Professores-Guia como satisfatória e por 5 Professores-Guia (33.33%) que nem sentem satisfação nem insatisfação. As opiniões dos restantes 3 Professores-Guia dividem-se pelos que se consideram totalmente insatisfeitos (1 docente), insatisfeitos (1 docente) e totalmente satisfeitos (1 docente). Mais uma vez se constata que uma grande parte dos respondentes está satisfeito com desempenho dos estudantes na formulação dos objetivos para a realização da aula, embora sejamos com certa frequência confrontados com professores que não emitem uma resposta concisa e, ainda que em menor número, com os que não se mostram satisfeitos. A formulação adequada dos objetivos da aula é indispensável para orientar o planeamento e a execução do ensino de forma eficaz, ajudando a direcionar o foco da instrução e a medir o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Relativamente à *coerência conteúdos/objetivos*, dos 15 professores inquiridos, 6 (40%) expressaram uma posição neutra, não estando nem satisfeitos nem insatisfeitos com a coerência entre os conteúdos e os objetivos nos planos de aula dos estudantes. No que diz respeito à mesma questão, 8 professores (53,33%) consideram-se satisfeitos e 1 docente (6,67%), afirmou estar totalmente satisfeito. Este resultado indica que os estudantes têm uma compreensão geral da relação entre estes elementos, revelando consistência e alinhamento entre o que vai ser ensinado (conteúdo) e os resultados esperados (objetivos).

No que diz respeito à *adequação dos métodos e meios de ensino*, 8 Professores-Guia (53,33%) manifestaram satisfação, 1 docente (6,67%) afirmou estar totalmente satisfeito, o que demonstra que a

maioria dos estudantes utiliza nas suas aulas métodos de ensino ativos e meios de ensino adequados, embora, em contrapartida, 6 Professores-Guia (40%) optassem pela neutralidade nas respostas.

No que diz respeito à *adequação entre avaliação e objetivos*, 9 professores (60%) mostraram-se satisfeitos e 1 (6,67%) totalmente satisfeito, demonstrando desta forma que, nesta dimensão, os estudantes recorrem aos critérios adequados. No entanto, 3 docentes (20%) mantiveram a sua neutralidade e 2 (13,33%) não conferem este atributo aos estudantes, considerando que essa adequação é insatisfatória.

Quanto à *coerência vertical e horizontal* entre os distintos elementos do plano de aula, 11 Professores-Guia (73,33%) mostraram-se satisfeitos, 1 Professor (6,67%) totalmente satisfeito e 3 Professores (20%) nem satisfeitos, nem insatisfeitos. Os resultados são animadores, uma vez que os estudantes revelam consistência e conexão entre os diversos elementos do plano de aula, tanto em termos de organização como de sequência lógica dos conteúdos, uma vez que de forma harmoniosa garantem que todos os aspetos do plano (objetivos, métodos, avaliação e recursos) estejam alinhados e se completem mutuamente.

Por fim, quando questionados quanto à *Adequação dos recursos e anexos,* 9 professores (60%) consideram que os estudantes têm um desempenho satisfatório, o que nos permite inferir que ao utilizarem os recursos e anexos oferecem suporte ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos explorem, compreendam e apliquem o conteúdo de forma significativa e eficaz. Mais uma vez se verificou neutralidade nas opiniões de 6 Professores-Guia (40%).

Em suma, tomando como base as respostas dos Professores-Guia, observa-se que os estudantes têm tido um desempenho satisfatório na execução do plano de aula. Essa constatação é alcançada ao analisar de forma global o impacto das respostas, que indicam uma avaliação favorável das habilidades dos estudantes na condução das atividades de planificação.

Contudo, importa referir que os Professores-Guia destacaram as dificuldades na língua portuguesa, uma situação que é corroborada pelos próprios estudantes e pelos professores de Prática Pedagógica, o que reforça a necessidade de abordar e superar essas dificuldades linguísticas no processo de formação. Estas situações podem auxiliar a própria instituição formadora a adotar estratégias que contribuam para minimizar esta situação, oferecendo cursos de reforço em língua portuguesa, e integrar práticas de escrita e comunicação em todos os currículos de formação.

Tabela 16 - Competências que os Estudantes apresentam nas aulas

Dimensões	Opções					F	%
Plano metodológico	TI	I	NSNI	S	TS	15	100
Verificação das condições prévias	0	2	2	9	2		
	0	13,33	13,33	60,00	13,33		
Adequação e eficácia da motivação	0	2	1	11	1	15	100
	0	13,33	6,67	73,33	6,67		
Uso adequado dos meios de ensino	0	3	4	7	1	15	100
	0,00	20	26,67	46,67	6,67		
Adequação dos métodos de ensino	0	2	2	10	1	15	100
	0	13,33	13,33	66,67	6,67		
Atenção às particularidades individuais dos alunos	0	3	6	6	0	15	100
	0,00	20,00	40,00	40,00	0,00		
Cumprimento das funções didáticas e racionalização do tempo	0	0	4	9	2	15	100
	0,00	0,00	26,67	60,00	13,33		
Cumprimento dos objetivos							
Plano científico	TI	I	NSNI	S	TS	**F**	**%**
Domínio do conteúdo e terminologia científica	0	1	6	7	1	15	100
	0	6,67	40,00	46,67	6,67		
Plano comportamental	TI	I	NSNI	S	TS	**F**	**%**
Apresentação do praticante	0	1	2	9	3	15	100
	0,00	6,67	13,33	60,00	20,00		
Expressividade (movimentação e vivacidade)	0	2	2	11	0	15	100
	0	13,33	13,33	73,33	0,00		
Uso correto dos potenciais da linguagem (voz, dicção, equilíbrio vocal)	0	0	4	9	2	15	100
	0,00	0,00	26,67	60,00	13,33		
Relação professor-aluno (retroalimentação, empatia com a turma)	0	0	5	9	1	15	100
	0,00	0,00	33,33	60,00	6,67		

Relativamente á *verificação das condições prévias*, 11 respondentes (73,4%) afirmam que estão satisfeitos 2 (13,3%) que nem estão satisfeitos nem insatisfeitos e 2 (13,3%) que se sentem insatisfeitos. Como se verifica os estudantes têm em conta a importância desta componente, na qual realizam um conjunto de atividades antes de iniciar a aula propriamente dita (planeamento, preparação de materiais e recursos, organização do espaço físico, estabelecimento de regras), o que permite criar um ambiente de aprendizagem propicio ao desenvolvimento das habilidades dos alunos, promovendo uma aula mais produtiva e eficiente. Quando os alunos se apercebem que a aula foi cuidadosamente

planificada e organizada, é mais provável que se envolvam de forma positiva no processo de aprendizagem. No entanto, ainda se nota um certo ceticismo por parte de alguns Professores Guia, o que não deve ser descurado, devendo ser mais trabalhado na Prática Pedagógica I e no decorrer das atividades nas escolas de aplicação.

No que diz respeito à *adequação e eficácia da motivação*, uma maioria significativa de Professores-Guia 12 (80,0%) considera-se satisfeita com a motivação dos estudantes. Além disso, 2 docentes (13,33%) afirmam que estão insatisfeitos e 1 outro (6,67%) que não se posicionou em termos de satisfação. Os resultados apresentados demonstram que existe uma percentagem significativa de professores satisfeitos, o que revela que os estudantes criam um ambiente agradável e motivador que estimula o interesse e participação dos alunos.

Quanto ao *uso dos meios de ensino de forma adequada*, 7 Professores Guia (46,67) consideram que os estudantes o fazem de forma satisfatória, 4 (26,67%) não expressam uma avaliação clara, indicando que não consideram satisfatória, mas também não a classificam como insatisfatória. Dos restantes, 3 professores (20%) não se sentem satisfeitos com a utilização adequada dos meios de ensino pelos estudantes, enquanto 1 professor (6,67%) se considera totalmente satisfeito. Com uma incidência de 53,34% de respondentes que estão satisfeitos relativamente às habilidades que os Estudantes apresentam na utilização dos meios de ensino, inferimos que apesar das diversas dificuldades que as escolas apresentam, os estudantes recorrem à sua criatividade para exercitar esta habilidade tão necessária para que os alunos retenham informações de forma mais eficaz, o que sugere que estão a fazer o aproveitamento adequado dos recursos disponíveis para auxiliar os processos de ensino-aprendizagem, de modo a tornar o conteúdo mais acessível e mais compreensível.

Relativamente à *adequação dos métodos de ensino* utilizados nas aulas, a maioria dos Professores-Guia– 10 (66,67%) –considera que essa utilização é satisfatória, existindo 2 docentes (13,33%) que não se pronunciaram sobre o assunto. Dos restantes, 2 Professores-Guia (13,33%) não consideram adequada a utilização dos métodos de ensino pelos estudantes, existindo ainda 1 (6,67%) que se sente totalmente satisfeito. Em suma, a maioria dos professores considera adequados os métodos de ensino utilizados pelos estudantes. Contudo, as opiniões divergentes de alguns professores tornam evidente a necessidade de uma reflexão continua sobre a Prática Pedagógica dos estudantes, de modo a garantir uma visão mais alinhada com as necessidades dos alunos.

No que diz respeito ao reconhecimento das *particularidades individuais dos alunos*, as avaliações dos Professores-Guia envolvem uma variedade de opiniões: um grupo de 6 Professores-Guia (40%) está satisfeito com o desempenho dos estudantes, ao passo que, em idêntica percentagem,

outros 6 docentes (40%) não se posicionam, isto é, não emitem opinião sobre esse reconhecimento. Os restantes 3 Professores-Guia inquiridos (20%) consideram-se insatisfeitos relativamente ao reconhecimento das caraterísticas dos alunos pelos estudantes. Em suma, os resultados evidenciam a necessidade de reflexão e aprimoramento por parte dos estudantes neste quesito.

Quanto ao *cumprimento das funções didáticas e respetiva racionalização do tempo*, 9 Professores-Guia (60%) consideram esse cumprimento satisfatório, 4 (26,67%) não o consideram satisfatório nem insatisfatório e 2 (13.33%) consideram-no totalmente insatisfatório. Os resultados demonstram que a maioria dos professores está satisfeito com o desempenho dos estudantes, quer quanto ao modo como atendem às expectativas dos estudantes, quer na otimização do tempo de aula.

No que diz respeito ao *cumprimento dos objetivos* da aula, 10 docentes (66,67%) afirmam estar satisfeitos com o que observaram, 3 (20%) não se pronunciam e 2 docentes (13,33%) afirmam ter ficado insatisfeitos com a prestação dos estudantes nesta etapa. Os resultados sugerem uma tendência positiva em relação ao cumprimento dos objetivos, o que contribui para melhorar a eficácia do trabalho realizado.

Relativamente ao *domínio do conteúdo e utilização correta da terminologia científica*, 8 professores (53,34%) afiançam que os estudantes dominam os conteúdos com que trabalham e utilizam de forma correta a respetiva terminologia científica, 6 (40%) não emitem opinião sobre o assunto e 1 docente (6,67 %) discorda, considerando que o domínio dos conteúdos e a utilização da linguagem científica fica aquém do que é desejável. Esta questão é muito importante, pois quando os professores dominam os conteúdos da sua área de docência, a forma como os trabalham com os estudantes é mais eficaz, inspira mais confiança e os alunos têm mais probabilidade de inovar as suas abordagens do ensino. Além disso, podem fazer conexões entre diferentes tópicos, fornecendo uma visão mais ampla do campo de estudo. O conhecimento sólido das matérias a lecionar permite ao professor liderar discussões em profundidade, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Em termos comportamentais, a *apresentação do praticante* foi reconhecida por 12 Professores-Guia (80%) como satisfatória, 2 (13,33%) como neutra, isto é, nem satisfatória nem insatisfatória, e por 1 Professor-Guia (6,67%) como não satisfatória. Os resultados refletem uma avaliação predominantemente positiva dos Estudantes, o que reflete responsabilidade, compromisso e envolvimento na programação e realização das atividades, bem como na forma de interagir com os alunos.

No domínio da e*xpressividade (movimentação e vivacidade)*, a maioria dos professores – 11 (73,33%) – considera a prestação dos estudantes como satisfatória, 2 (13,33%) respondentes consideram que não é satisfatória nem insatisfatória, e outros 2 (13,33%) professores afirmam que tal expressividade é insatisfatória. Os resultados destacam a importância de uma comunicação eficaz na sala de aula, existindo apreciações que alertam para a necessidade de garantir que as interações dos estudantes sejam claras e expressivas, fornecendo feedback nos casos em que seja necessário melhorar essas competências.

Quanto ao *uso correto dos potenciais de voz,* 9 docentes (60%) afirmam que estão satisfeitos com o desempenho dos estudantes, 4 (26,67%) afirmam que não se sentem satisfeitos nem insatisfeitos e 2 docentes (13,33%) consideram-se totalmente satisfeitos. Os resultados obtidos permitem-nos inferir que os estudantes estão a utilizar eficazmente os recursos vocais para comunicar com os alunos durante as aulas.

No que se refere à *relação professor(a)/ aluno (retroalimentação, empatia com a turma)* nas escolas no decorrer das aulas, os resultados obtidos permitem-nos verificar que 10 professores (66,67%) consideram essa relação satisfatória, 5 docentes (33,33%) afirmam que não conseguem expressar uma opinião taxativa sobre o assunto, posicionando-se numa situação de "nem satisfaz, nem insatisfaz". Não podemos deixar de manifestar a nossa satisfação ao constatar que a maioria dos professores consideram que existe uma boa relação com os alunos, o que, por certo, terá um impacto positivo no seu sucesso académico e no seu desenvolvimento pessoal. É hoje do domínio comum que o desenvolvimento socio-emocional é importantíssimo, sobretudo porque, além de contribuir para fortalecer a empatia e a compreensão, ajuda os alunos a lidarem com desafios pessoais, a desenvolver habilidades de comunicação e a construírem autoconfiança. Uma relação positiva pode influenciar positivamente o desenvolvimento do caráter dos alunos, a construção de habilidades sociais e a capacidade de trabalhar em equipa.

No geral, as avaliações dos Professores-Guia sobre as competências dos estudantes durante as aulas são maioritariamente positivas, já que os indicadores recolhidos demostram que existe um desempenho satisfatório por parte dos estudantes. Apesar de existirem indicadores sobre os quais as opiniões dos respondentes se dividiram, no cômputo geral os resultados são positivos.

Assim, os resultados obtidos permitem destacar o cumprimento das fases didáticas de uma aula, desde a apresentação do plano de aula, à formulação adequada dos objetivos e à consequente utilização e adequação dos métodos de ensino, entre outros. Todas estas fases são primordiais para

garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tornando a aula um espaço agradável e enriquecedor para que os alunos se desenvolvam. Além disso, o perfil do estudante emerge como um dado relevante.

É importante ressaltar a necessidade de prestar atenção continua aos aspetos em que os estudantes apresentam mais dificuldades, tais como o domínio do conteúdo e da terminologia científica, a atenção às particularidades individuais dos alunos e à necessidade de garantir coerência entre os conteúdos e os objetivos.

Como se pode depreender, na maioria das dimensões os Professores-Guia revelam que os estudantes praticantes apresentam habilidades suficientes, embora existam algumas opiniões controversas, o que torna mais evidente um redireccionamento das estratégias pedagógicas e de ajustes significativos nas metodologias de ensino, com a finalidade de superar as lacunas identificadas e garantir uma experiência educativa mais completa e mais enriquecedora para os alunos.

Com o propósito de aferir como são orientadas as práticas pedagógicas pelos docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação em análise, procurámos saber, na opinião dos Professores-Guia, se durante as aulas práticas os estudantes exibem capacidades suficientes para a futura profissão. Os resultados obtidos permitem-nos verificar que as opiniões dos participantes no estudo se dividem entre os que consideram que os estudantes exibem essas capacidades – 8 (53,33%) – e os que discordam das opiniões referidas –7 (46,67%).

Os respondentes que consideram que os estudantes estão a desenvolver capacidades suficientes no decorrer das suas aulas, afirmam que:

> A formação pedagógica é boa. **[PG2]**
> Se observaram várias competências nas aulas. **[PG4]**
> Muitos deles estão preparados para atuarem no mercado de trabalho. **[PG5, PG6 e PG15]**
> No decorrer das suas atividades utilizam "metodologias ativas e usam terminologia científica. **[PG7]**
> É uma questão de comprometimento, os Professores de Prática Pedagógica do ISCED são bastante eficientes e a metodologia utilizada é bastante adequada. **[PG12 e PG13].**

Tomando como referência os resultados de uma parte significativa de intervenientes, constatamos que uma parte significativa de intervenientes considera *que os estudantes desenvolvem as habilidades suficientes e que formação pedagógica, didático e metodológica* sob orientação dos Professores de Prática Pedagógica lhes tem proporcionado as bases necessárias para o seu desempenho eficaz na docência.

Em contrapartida, alguns Professores-Guia têm opiniões divergentes no âmbito das aulas observadas e avaliadas, afirmando que:

Nem todos estão preparados para realizarem as suas funções com eficiência no mercado de trabalho **[PG1]**

A maioria dos estudantes não está capacitada para ser professor, mas trabalhando com eles podem melhorar **[PG3]**

Alguns sim outros não, muitos deles estão preparados para atuarem no mercado de trabalho ..., os outros precisam dedicar-se mais **[PG5]**

Alguns sim outros não **[PG8]**

Sim embora haja alguns aspetos a melhorar **[PG8]**

Surgem muitas insuficiências e entraves que devem ser trabalhados pelos docentes do ISCED. **[PG9, PG14]**

Como podemos constatar, há casos em que se afirma que *os estudantes apresentam insuficiências e não possuem as competências necessárias para iniciarem o seu trabalho na profissão*, dados esses que necessitam de ser avaliados, pois essas incapacidades podem ser atribuídas a diversos fatores, tais como a falta de preparação académica nas unidades curriculares anteriores, repercutindo-se negativamente na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II. Outro fator pode estar ligado à falta de oportunidade que os estudantes apresentam ao não realizarem aulas práticas no 3º ano, ou as aulas realizadas terem sido em número muito reduzido, não lhes proporcionando as habilidades necessárias para lidar com os desafios em contexto real nas escolas de aplicação.

Alguns estudantes também afirmam que não se empenham, sendo certo que essa falta de motivação e empenhamento pode ser um indicador da falta de interesse que perpassa a própria profissionalização. Ora, não existindo motivação intrínseca não conseguem desenvolver e adquirir as habilidades e competências essenciais.

É muito importante que as lacunas identificadas sejam repensadas pela instituição formadora, tomando as medidas necessárias para melhorar e enriquecer o currículo, aumentando as oportunidades de mais experiência prática aos estudantes, para que o ambiente formativo seja promotor de apoio, motivação e empenho dos "futuros professores".

Quanto ao aperfeiçoamento de determinadas habilidades, tais como o manuseamento dos meios de ensino, é importante lembrar que as escolas não apresentam os recursos necessários, em boas condições – quadros partidos, falta de tomadas para apresentação de PowerPoint de vídeos e outros recursos facilitadores –, além de muitas vezes se depararem com salas sem meios para colocar os trabalhos produzidos pelos estudantes praticantes (cartazes, figuras), o que de certa forma inviabiliza a possibilidade de uma prestação adequada.

É necessário que o processo de observação e avaliação efetuada pelos docentes de Prática Pedagógica II e pelos Professores-Guia seja coerente, mas o contexto não oferece muitas possibilidades

de um desempenho favorável para a operacionalização dos recursos de ensino, sendo necessário um olhar mais abrangente ao avaliar o real e não o ideal. É necessário ter, ainda, em conta que os instrumentos para a referida avaliação muitas vezes condicionam e limitam todo o processo por serem tão mecanicistas, acabando por se repercutir negativamente na avaliação global do estudante.

7.4. Perceções dos Professores-Guia sobre a organização formativa no ISCED

Nas questões relacionadas com os normativos da instituição, procurámos perceber através das opiniões dos Professores-Guia como decorreram as aulas nas escolas de aplicação, dando realce ao número de aulas lecionado pelos estudantes e sua eficácia na formação, solicitando sugestões para a melhoria da prestação dos estudantes do ISCED no exercício da sua prática profissionalizante.

Tabela 17 - Número de aulas lecionadas pelos estudantes

Respostas	Frequência	Percentagem
4 aulas	8	53,33
5 aulas	1	6,67
6 aulas	4	26,67
8 aulas	1	6,67
10 aulas	1	6,67
Total	**15**	**100**

Tendo em conta que o Regulamento da Prática Pedagógica pré-determina um número mínimo de aulas para responder ao correto desenvolvimento de habilidades dos futuros professores, procuramos saber detalhes dos Professores-Guia sobre o número de aulas lecionadas pelos estudantes do ISCED nas escolas de aplicação.

Dos 15 Professores-Guia que acompanham as aulas dos estudantes da instituição referida, 8 (53,33%) afirmam que os estudantes lecionaram 4 aulas, 4 (26,67%) afirmam que lecionaram 6 aulas e os 3 professores restantes, cada um com um nível percentual de 6,67%, referem que lecionaram 5, 8 e 10 aulas, respetivamente.

De acordo com o Regulamento da Prática Pedagógica da Instituição em análise, especificamente no Artigo 11º, ponto 4º (I), o estudante deverá ministrar 6 aulas diferenciadas e participar noutras atividades escolares num total de 11 avaliações (Artigo 21º, ponto 3). Ora, os dados

referidos permitem-nos afirmar que se verifica incumprimento do número de aulas realizadas nas escolas de aplicação.

Alguns fatores podem estar implícitos no incumprimento do número de aulas estipulado por estudante praticante, sendo de referir as incompatibilidades no calendário do ensino superior e das escolas do ensino geral, o elevado número de estudantes por professor, os atrasos burocráticos nas relações entre as instituições e, ainda, a dificuldade de os Professores de Prática Pedagógica II assegurarem a sua presença nas atividades, fatores aliás já mencionados quer pelos Estudantes, quer pelos próprios PPP II.

Importa evidenciar que, de acordo com o Plano Curricular dos Cursos (em anexo), os estudantes do Curso de Pedagogia realizam as suas atividades letivas apenas num semestre, sendo o outro semestre dedicado às atividades de Prática Inspetiva e Supervisão. Mesmo assim, o número de aulas lecionadas pelos estudantes do Curso de Psicologia, no qual se inclui Prática Pedagógica II, também deve perfazer uma média de 4 aulas, não se compreendendo as razões desta desproporção.

Os dados obtidos pelos Professores-Guia indicam que a maioria dos estudantes leciona, aproximadamente, 4 aulas, número este que está em conformidade com os dados dos Professores de Prática Pedagógica II e dos Estudantes. No entanto, é importante lembrar que existe uma certa disparidade no número de aulas lecionado pelos estudantes, havendo necessidade de maior uniformidade e mais clareza nas diretrizes, com o propósito de garantir uma experiência consistente e equitativa para todos os estudantes.

Tabela 18 - Número de aulas lecionadas pelos estudantes e sua influência para o desenvolvimento de competências

Respostas	Frequência	Percentagem
Não	12	80
Sim	3	20
Total	**15**	**100**

Ainda no âmbito da organização formativa, foi perguntado aos Professores-Guia se *consideravam suficiente o número de aulas que os estudantes leccionavam nas escolas de aplicação para adquirirem as destrezas necessárias para a sua profissionalização. D*os 15 Proferroes-Guia

interpelados, 3 docentes (20%) afirmaram que sim e 12 (80%) consideram que esse número de aulas não é suficiente.

Foi solicitado aos Professores-Guia, que não consideram suficiente o número de aulas lecionado pelos estudantes, para indicarem, fundamentando, o número de *aulas que são necessárias para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para a futura profissão*. De acordo aos 12 professores que afirmaram que as aulas ministradas pelos estudantes não são suficientes para ganharem as competencias necessárias para o exercicio da profissão, 6 professores sugerem que os estudantes permaneçam na escola de aplicação todo ano, 3 professores que lecionem, no minimo, de 8 a 10 aulas, e os restantes 3 que 6 aulas são suficientes.

Ora, se o número de aulas lecionado não for suficiente, os estudantes perdem a oportunidade de aperfeiçoar as suas habilidades de ensino. A teoria é importante, mas a sua aplicação prática requer experiência em sala de aula. Por isso, quando os estudantes não desenvolvem essas habilidades por limitação das suas aulas práticas, isso pode afetar a sua confiança e autoestima, sentindo-se inseguros e sem uma eficaz preparaçãopara enfrentar os desafios da docência. Quando isso acontece, a sua capacidade de adptação à nova profissão pode ser uma etapa penosa e fragilizada.

Na opinião de todos os atores que intervêm no processo (PPPII, EP e PG), o número de aulas lecionadas pelos estudantes não é suficiente, o que poderá constituir uma preocupação na profissionalização dos futuros professores, sobretudo pela falta de competências para o exercício da docência. Pela relevância dos dados obtidos, parece-nos necessário que a instituição formadora reflita sobre os normativos em uso, readaptando às reais necessidades entretanto detetadas.

Convém, ainda, referir que as atividades que os alunos devem realizar no âmbito da sua prática não se resumem apenas à lecionação das aulas, mas a todas as atividades da instituição, tais como a planificação nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), a participação na realização de provas, entre outras. Contudo, o que muitas vezes se tem verificado é uma clara renitência por parte dos Professores-Guia na inserção dos praticantes nessas atividades, facto citado pelos Professores de Prática Pedagógica II e pelos Estudantes. Ora, essa situação acaba por penalizar os estudantes, dificultando a compreensão de todo o processo vivido em contexto escolar, para de forma critica e reflexiva se familiarizem, observarem, participarem no que será o seu dia a dia na profissão que irão exercer.

De acordo com Canário (1998, citado por Morgado, 2015, p. 93), deverá existir maior proximidade entre o campo de formação inicial e o trabalho profissional. Por isso, as escolas devem ser lugares de aprendizagem profissional e não meros lugares de aplicação de saberes académicos, sendo por isso desejável que se fomente o trabalho coletivo, a troca entre pares e a criação de um ambiente propicio à aprendizagem colaborativa. É nas aulas práticas que os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, sendo por isso um momento crucial. Caso não vivenciem esses momentos podem ficar condicionados e mal preparados para lidar com os reais desafios do ambiente escolar (gestão da sala de aula, adaptação do ensino às reais necessidades do alunos) e com as situações complexas com que se vão confrontar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento da análise que vimos realizando, solicitámos aos Professores-Guia que se pronunciassem sobre os *aspectos primordiais para a melhoria do empenho e desempenho formativo dos estudantes do ISCED*. Responderam essa questão 5 professores, que consideram o seguinte:

> Os estudantes devem estar mais tempo no terreno. **[PG2]**
> Acredito que seria bom terem pelo menos um ou dois anos letivos de prática pedagógica para começarem a profissão. **[PG12]**
> Deviam aumentar o número de aulas práticas. **[PG13]**
> Deviam existir mais aulas práticas, para apetrechar os docentes e estudantes com meios didáticos, aumentar o número de aulas a fim de corrigir certas falhas que podem apresentar os alunos no 4º ano. **[PG14]**
> Os estudantes do 4º ano do ISCED deveriam ter mais aulas de prática pedagógica. **[PG15]**

Os Professores-Guia sugerem que os estudantes praticantes permaneçam *mais tempo nas escolas de aplicação*, o que, automaticamente, lhes permitirá exercitarem mais as habilidades e familiarizar-se com o contexto escolar como um todo. Aliás, um docente sugeriu, inclusive, que dois anos seria o ideal para o exercício prático nas escolas de aplicação, ou seja, um ano na Prática Pedagógica I (3º ano) e o outro na Prática Pedagógica II (4º ano). A ser assim, os estudantes lecionariam em contextos diferenciados, mas em ambos os casos ministrando um determinado número de aulas, a fim de desenvolverem as habilidades necessárias para a futura profissão. Ora, os dados recolhidos permitem concluir que as aulas lecionadas não são suficientes para adquirir as competências necessárias. Por isso, o ideal seria uma alteração curricular onde a partir do 2º ano os estudantes pudessem ter contacto com diferentes realidades educativas, familiarizando-se com os aspectos ligados á prática diária nas escolas de aplicação, o que facilitaria em certa medida os dois anos subsequentes.

Em idêntica proporção, seis docentes indicam que se deve elevar o nivel da formação didactica e metodológica, o que permitiria aos estudantes melhorarem o seu desempenho didático no decorer das aulas:

> Existe muita conversa e muitos exercícios de planificação de aulas, mas alguns alunos baseiam-se apenas em leituras dos conteúdos, mas não os desenvolvem nas aulas **[PG3]**
>
> Acho que alguns estudantes não entendem o que é um organizador prévio, uma retroalimentação e/ou uma análise diagnóstica. **[PG4]**
>
> Devem orientar os objetivos, explorar mais os alunos, ter domínio do conteúdo e terminologia científica e comunicação científica. **[PG5]**
>
> Melhorar na retroalimentação, na comprovação. Comunicação educativa em função do tema da aula, atenção às particularidades dos alunos. **[PG7]**
>
> Ortografia, caligrafia, criatividade na elaboração dos meios de ensino e metodologias de ensino. **[PG8]**
>
> Os aspetos que considero essenciais são: competência comunicativa, pesquisa. **[PG9]**

Os Professores-Guia são de opinião que se devem *melhorar os aspectos pedagógicos da formação dos estudantes*, para que tenham mais dominio da didática, uma melhor preparação concernente ao que é uma aula e como operacionalizá-la, como a gestão da sala de aula, dominio do conteúdo da área que vai leccionar, ser flexivel e capaz de se adptar às necessidades do contexto, sabendo ajustar as estratégias de ensino. O dominio do conteúdo foi apontado como aspecto a melhorar, sendo importante que o estudante efectue o seu plano de aula, que se oriente pelas leis didáctico-metodológicas, que determinam que os conteúdos a trabalhar com os alunos devem ser adequadamente preparados, porque se o professor não possui conhecimentos acerca dos conteúdos não ocorrerá aprendizagem.

As dificuldades na lingua portuguesa, oral e escrita, foi outro dos aspectos que quatro professores [**PG4, PG6, PG8, PG10]** indicaram que deve ser melhorado.

Os aspectos referentes á *dificuldade da Lingua portuguesa*, já refereridos quer pelos Estudantes praticantes, quer pelos Professores de Prática Pedagógica II, foram novamente mencionados.Sendo um dos principais instrumentos utilizados pelos professores, devem rever-se as habilidades de comunicação, de expressão verbal e escrita, dado que são fundamentais para que se efective uma comunicacção eficaz. Corroborando com a opinião de um Professor-Guia, que considera que "É inadmissivel que, no decorrer das aulas, os estudantes apresentem tantos erros escritos e verbais". **[PG-7],** consideramos que este aspecto deverá merecer um cuidado mais minucioso no que diz respeito aos exames de acesso aos cursos de Ciências da Educação, no qual um dos requisitos deveria ser um exame de Lingua Portuguesa com um grau de dificuldade elevado, com a finalidade de

se evitarem estas lacunas que, de certa forma, irão afectar muitos alunos, podendo, inclusiva, tornar-se um problema cíclico.

Apenas um professor sugere que devia haver "maior acompanhamento dos Professores de Prática Pedagógica II" **[PG12]**. As opiniões mencionadas pelos Professores-Guia, bem como as que tinham sido expressas pelos Estudantes e pelos PPP II, consideram que *os professores do ISCED devem proceder ao acompanhamento dos seus estudantes.* É importante e necessário maior empenho de todos, pois trata-se de uma necessidade que, por certo, melhorará o processo formativo dessees docentes.

Por fim, um professor sugere que sejam apenas "admitidos alunos provenientes das escolas de formação de professores, porque estes já têm noções pedagógicas e didáticas essenciais para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

Em suma, as opiniões apresentadas são indicadores entretanto observados pelos Professores-Guia, mas que tinham também sido referenciadas pelos PPP II e pelos Estudantes, advertindo para a necessidade de maior tempo nas escolas de aplicação, o que poderia contribuir para a melhoria dos aspectos didácticos e metodologicos, a melhoria da lingua portuguesa, o melhor acompanhamento dos PPP II. Além disso, muitas das dificuldades referidas seria resolvidas se se priorizasse o acesso ao curso a estudantes provenientes dos magistérios. Estas sugestões deveriam ser valorizados pela instituição formadora, podendo servir de contributo para melhorar ou adotar mais estratégias formativas em prol da qualidade dos novos quadros no ramo da Educação.

7.5. Caracterização do Perfil Profissional dos Professores de Prática Pedagógica II

Neste segmento procurámos conhecer as opiniões dos Professores-Guia relativamente ao perfil apresentado pelos Professores de Prática Pedagógica, e que aspetos consideram essenciais para a melhoria do seu desempenho, em prol de uma formação eficaz, capaz de melhorar o perfil do profissional a formar.

Tabela 19 - Grau de satisfação sobre o perfil apresentado pelos Professores de Prática Pedagógica II

Dimensões	Opções					F	%
	TI	I	NSNI	S	TS	15	100
O professor PPII acompanha as atividades	0	0	3	2	10		
	0	0	20,00	13,33	66,67		
O PPPII usa instrumentos para observação e avaliação das aulas	0	0	1	3	11	15	100
	0	0	6,67	20,00	73,33		
É assíduo	0	1	2	2	10	15	100
	0,00	6,67	13,33	13,33	66,67		
É pontual	0	0	2	2	11	15	100
	0,00	0,00	13,33	13,33	73,33		
Mantém uma boa relação com os estudantes	0	0	0	6	9	15	100
	0,00	0,00	0,00	40,00	60,00		
Interage com os Professores-Guia	0	0	0	4	11	15	100
	0,00	0,00	0,00	26,67	73,33		
Há cumprimento dos protocolos entre instituições	0	1	0	5	9	15	100
	0,00	6,67	0,00	33,33	60,00		
Promove a participação dos estudantes nas atividades de planificação	1	2	3	4	5	15	100
	6,67	13,33	20,00	26,67	33,33		
Envolve os estudantes nas diversas atividades da escola	3	1	4	3	4	15	100
	20,00	6,67	26,67	20,00	26,67		
É rigoroso o acompanhamento das atividades	0	0	4	5	6	15	100
	0	0	26,67	33,33	40		
Promove responsabilidade nos estudantes	0	0	2	4	9	15	100
	0	0	13,33	26,67	60		

Ao tentarmos perceber o grau de satisfação que os Professores-Guia têm acerca do perfil dos Professores de Prática Pedagógica II, foram dimensionados vários indicadores:

Quanto ao *acompanhamento* que os professores de Prática Pedagógica fazem ao seu grupo de estudantes, dos 15 respondentes, 12 (80%) afirmam que estão satisfeitos, existindo 3 (20%) que assumem uma posição neutra. Estes resultados apontam para um envolvimento ativo e eficaz por parte dos professores de Prática Pedagógica, indicador bastante favorável não só pelo facto do cumprimento dos objectivos traçados pelos normativos da instituição formadora, mas também por ser

a via mais adequada para uma avaliação condigna da progressão dos Estudantes praticantes nas escolas de aplicação.

Para esse acompanhamento é necessário que o PPP II esteja munido de diversos *instrumentos* que facilitarão o registo das actividades. Com o intuito de avaliar o grau de satisfação relativo à utilização desses instrumentos, nomeadamente os que se reportam à observação e avaliação das aulas, 14 (93.33%) consideram-se satifeitos e 1 (6,67%) que não está nem satisfeito nem insatisfeito, o que nos permite concluir que os professores utilizam instrumentos que acautelam um acompanhamento rigoroso, devidamente registado, como aliás indica o Artigo 15º, alineas h), i) e l) do Regulamento utilizado na Instituição Formadora.

Em relação á *assiduidade dos PPP II*, os resultados indicam um alto nível de satisfação. A maioria dos inquiridos – 12 (80%) – está totalmente satisfeita, 2 (13,33%) afirmam que nem estão satisfeitos nem insatisfeitos e somente 1 professor (6,67%) afirma que não está satisfeito com a assiduidade dos PPP II. Estes resultados sugerem que, de um modo geral, os PPP II estão a cumprir as suas obrigações, no que diz respeito à participação nas actividades previstas. Quando o formador é um profissional comprometido, oferece *feedback* construtivo, ajudando o formando a melhorar as suas habilidades de forma contínua, contribuindo para o desenvolvimento das actividades e para a concretização dos objetivos propostos. Mas, em contrapartida, um respondente não se sente satisfeito com a postura dos professores, sobretudo por não fazerem um acompanhamento regular, uma vez que existem situações em que apenas um Professor-Guia faz o acompanhamento de 15 ou mais estudantes.

No que diz respeito à *pontualidade,* dos 15 respondentes, 13 (86,67%) assumem que estão satisfeitos e 2 (13,33%) que estão mais indecisos, isto é, que não se consideram satisfeitos nem inastisfeitos. Os dados obtidos demonstram que a pontualidade é muito importante. Ora, quando os formadores promovem bons exemplos, fomentam nos formandos maior responsabilidade no cumprimento dos valores éticos e morais da sua profissão. Um formador inspirador pode servir de modelo de comportamento ético, incentivando o formando a adoptar procedimentos e valores positivos no cumprimento do seu dever como professor.

Para perceber se a *relação mantida entre formadores e formandos* é boa, auscultámos os Professores-Guia: 9 docentes (60%) afirmam que estão totalmente satisfeitos e 6 (40%) que estão satisfeitos, o que nos permite inferir, com base nas opiniões emitidas, que existe uma boa relação entre os principais intervenientes neste processo, o que potencia a criação de um ambiente saudável

para o crescimento pessoal e profissional do formando. Quando se estabelecem boas relações, o formador pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências especificas, com orientações práticas, permitindo que ao prendizes tenham abertura para questionar, partilhar opiniões e explorar novos conceitos.

Relativamente à *interacção que os PPP II mantêm com os Professores-Guia*, 11 docentes (73,33%) afirmam que estão totalmente satisfeitos e 4 (26,67%) que estão satisfeitos. Sendo um factor primordial para a boa integração das orientações e dos apoios pelos estudantes praticantes, essa relação entre os professores das instituições pode carrear beneficios significativos para ambas as partes, mas, principalmente, para os estudantes em formação. Os formandos têm a oportunidade de aplicar teorias e trabalhar conceitos num ambiente de sala de aula real, contextualizando a teoria aprendida e procurando comprrender como é que as estratégias de ensino funcionam na prática. Além disso, os professores das escolas de aplicação podem oferecer feedback valioso sobre a actuação em sala de aula. A troca continua de informações e experiências entre os professores pode produzir melhorias na qualidade do ensino, e ajustamentos no curriculo, tornando-o alinhado com as necessidades e os desafios de cada contexto.

No que diz respeito ao cumprimento dos *protocolos estabelecidos entre as instituições*, 14 docentes (93,33%) afirmam que estão satisfeitos com a concretização de tais protocolos, existindo apenas 1 inquirido (6,67%) que se mostrou insatisfeito. Os protocolos entre instituições são regras reitoras que devem ser respeitadas e convenientemente operacionalizadas para não penalizar nenhuma das partes envolvidas. Como tal, apesar de irisório, o dado para a insatisfação é importante para que todos os formadores do ISCED se empenhem em honrar os seus compromissos, neles estando incluído o respeito pelas regras acordadas entre as instituições.

Na *promoção da participação dos Estudantes nas actividades* de planificação, em parceria com os coordenadores das escolas de aplicação, 5 (33,33%) demonstram total satisfação, 4 (26,67) estão satisfeitos, 3 (20%) nem estão satisfeitos nem instisfeitos, 2 (13,33%) consideram-se insatisfeitos e 1 (6,67%) assegura uma total insatisfação. Pelos resultados obtidos, constatamos que este quesito não está a ser devidamente trabalhado, nem incentivado pelos PPP II, o que poderá criar algumas lacunas *a posteriori* nos futuros profissionais. Como se sabe, a capacidade de planificar de forma eficaz é uma habilidade essencial para garantir que os futuros professores criem ambientes produtivos, adpatáveis e centrados nos alunos. A planificação das aulas é uma parte crucial da prática educativa, uma vez que pode promover um ambiente de aprendizagem eficaz, numa organização eficiente, com foco nos

objectivos da aprendizagem, na adptação às necessidades dos alunos, ao sequenciamento lógico, selecção dos recursos adequados e uma avaliação eficaz. Esse processo vai permitir que os futuros professores desenvlvam e consolidem as suas habilidades reflexivas, fazendo os ajustamentos necessários para melhorar o seu empenho nos processos de ensino-aprendizagem.

Referente ao *envolvimento dos estudantes nas diversas actividades escolares*, 4 inquiridos (26,67%) estão totalmente satisfeitos, existindo uma idêntica percentagem dos que não se encontram satisfeitos nem insatisfeitos, 3 (20%) asseguram que estão satisfeitos e, em idêntica percentagem (20%) 3 Professores-Guia sentem-se totalmente insatisfeitos. Apenas 1 inquirido (6,67%) mostra insatisfação relativamente ao envolvimento dos estudantes. A análise efectuada permite-nos levantar a seguinte questão: Será que os PPP II promovem, de forma satifatória, o envolvimento dos estudantes praticantes nas actividades de planificação mensal, nas actividades extra curriculares, na elaboração de provas de avaliação e respectivas correcções? Ora, como sabemos, trata-se de componentes que deviam ser treinadas no decorrer do estágio, dado que fornece as bases para posterior utilização. Apesar de muitos estudantes já exercerem a docência, existem alguns que vão iniciar esse percurso, necessitando, por isso, de estar envolvidos em todas as componentes do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao *rigor na orientação e acompanhamento das atividades,* 6 inquiridos (40%) estão totalmente satisfeitos com os PPP II, 5 (33,33%) mostram-se satisfeitos, ao passo que 4 (26,67%) não estão satisfeitos nem insatisfeitos, pelo que não se veiculam a nenhuma opção mais taxativa. De acordo com as opiniões dos Professores-Guia, os professores formadores do ISCED são rigorosos no acompanhamento prestado aos seus estudantes, o que é muito importante para que estes desenvolvam um pensamento profissional sólido, enfrentando desafios e o desenvolvimento de resiliências, o que os prepara para lidarem com situações difíceis e imprevistas no ambiente escolar. Quando os formadores são exigentes promovem a qualidade do ensino, sensibilizando os futuros professores para a necessidade de um esforço e dedicação contínuos, a fim de alcançarem a excelência no seu trabalho.

Na *promoção da responsabilidade* pelos estudantes, o que é uma das caracteristicas essenciais para o perfil profissionalizante de qualquer área, 9 (60%) Professores-Guia afirmam estar totalmente satisfeitos, 4 (26,67) garantem que estão satisfeitos, existindo 2 inquiridos (13,33%) que não estão satisfeitos nem insatisfeitos. Com esta postura, os PPP II incentivam os formandos a desenvolver habilidades de pensamento critico e reflexivo, analisando as suas práticas e

implementando mudanças positivas. Estimulam a autodisciplina e a autogestão, capacitando os futuros professoresse esforçarem e assumirem a responsabilidade pelo seu próprio crescimento. Os PPP II devem estabelecer expectativas claras em relação ao desempenho académico, à participação activa e à postura profissional nos seus etudantes, sendo um factor determinante para que futuramente sejam profissionais comprometidos e competentes. Quando os PPP II se envolvem, de forma efectiva, na orientação e acompahamento dos seus estudantes, promovem a responsabilidade, estimulam o rigor e estão mais propensos a estabelecer padrões elevados, capacitando os futuros professores para serem profissionais comprometidos nos processos de esnsino-aprendizagem.

Como se pode inferir com base nos dados referidos, existe um equilibrio nos diversos indicadores, o que justifica que grande parte dos Professores-Guia estejam satisfeitos com o perfil que exibem os Professores de Prática Pedagógica II do ISCED. Contudo, convém não esquecer que os profesores valorizam mais as actividades desenvolvidas na sala de aula, esquecendo-se frequentemente de criar outras habilidades que integram as actividades escolares.

Quando existe uma relação sólida entre formadores (PPP II e PG) e formandos, promove-se o desenvolvimento de habilidades sociais necessárias, tais como a comunicação eficaz, o trabalho em equipa, aumentado a motivação e autoconfiança, o feedback construtivo, que encoraja os futuros professores a superar desafios e persistir na busca dos objectivos não somente na carreira mas também na sua vida pessoal. A relação construtiva tem, quase sempre, um impacto significativo no processo de desenvolvimento profissional dos estudantes em formação.

Com o propósito de perceber *que conselhos os Professores-Guia deixam aos professores de Prática Pedagógica, para melhorar o acompanhamento das atividades dos formandos*, *6 professores* sugerem que deve:

> Haver mais exigência na correção dos planos de aula. **[PG2]**
> Mais atenção ao conteúdo selecionado pelos estudantes. **[PG7]**
> Acompanhar os estudantes e não os deixar sob a responsabilidade do PG. **[PG1/PG10]**
> Serem pontuais e assíduos. **[PG12]**
> O orientador deve avaliar todo o processo de ensino. **[PG10]**

Apesar de, na tabela anterior, ser visível o grau de satisfação demonstrado pelos PG relativamente ao perfil apresentado pelos docentes do ISCED, ficam aqui em evidência alguns conselhos para a melhoria das atividades, desde o momento da pré observação, à observação e à pós observação. Os aspetos mais apontados vão desde a necessidade de uma atenção mais cuidada na correção dos planos de aula realizados pelos estudantes, na seleção dos conteúdos a ser ministrados,

à coerência entre conteúdos, objetivos e métodos a utilizar. Além disso, o grau de exigência deve ser maior na execução das tarefas planificadas. Também referiram importância dos PPP II estarem presentes nas atividades, para conseguirem auxiliar os formandos, componente esta não menos importante dentro do quadro da exigência e rigor que devem nutrir estes processos. Ambos os professores têm as suas responsabilidades bem delimitadas, devendo estar sempre presentes em todas as atividades realizadas pelos estudantes. Todavia, os Professores-Guia transferem toda a responsabilidade para os PPP II, ficando assim evidente que não conhecem o seu verdadeiro papel neste processo, aliás bem definido nas alíneas c) e d), ponto 2, do artigo 16º do Regulamento,

Quatro Professores-Guia aconselham que os PPP II prestem mais atenção à orientação e ao acompanhamento dos estudantes que apresentam mais dificuldades no decorrer das suas atividades, "a fim de se superarem e garantirem a eficiência da profissão que escolheram**" [PG14],** e "trabalharem mais "com os estudantes que não exercem a atividade de professores, pois são os que apresentam mais dificuldades" **[PG4].** Corroborando a opinião de Antunes (2001), ao referir que a docência, mais que uma profissão, é uma missão, torna-se necessário que a pessoa que a exerce esteja preparada em todos os domínios de forma a ser um excelente promotor de condições favoráveis para que os alunos prossigam o seu processo de crescimento e emancipação pessoal.

No mesmo contexto, dois Professores-Guia sugerem que se estabeleçam relações mais coesas entre professores (PPP II e PG) e Estudantes, com a finalidade de desenvolver o trabalho entre pares, a fim de melhorarem a sua atuação em contexto de sala de aula. A "boa ligação com o professor da disciplina para as práticas, fará com que todos alcancemos os nossos objetivos" **[PG12]**, não descurando que "os alunos têm de ter contacto com os professores para facilitar as suas atividades" **[PG3]**. O estabelecimento do *feedback* pelos professores é de extrema necessidade e importância no periodo de formação inicial. Caso não aconteça esse suporte, torna-se dificil identificar e corrigir as lacunas resultando numa progressão deficiente e limitada para o desenvolvimento de habilidades e competências ideais para a sua profissão.

É a formação inicial, designada pré-serviço ou "formação prévia" (Flores, 2000, p.30), que constitui a alavanca, através da Prática Pedagógica e do Estágio, que, segundo Formosinho (2009), faz crescer a capacidade do professor para a sua ação na sala de aula, providenciando melhores estratégias na condução do processo de ensino-aprendizagem e promovendo, de igual modo, melhores oportunidades de aprendizagem aos seus alunos. Em suma, apesar do grau de satisfação dos Professores-Guia relativamente ao Perfil que apresentam os Professores do ISCED, as sugestões

destacadas poderão proporcionar uma prestação mais harmoniosa no acompanhamento das atividades dos estudantes, que devem melhorar a sua assiduidade, responsabilidade e exigência, o que gerará mais dedicação aos estudantes com maior grau de dificuldades, e maior interação dos PPP II com os Professores-Guias.

7.6. Contributos das escolas de aplicação na formação dos estudantes

Sendo as escolas de aplicação os espaços por excelência para receber os estudantes das Instituições Superiores de Formação de Professores, para aí desenvolverem as suas práticas educativas, procuramos perceber através dos Professores-Guias se estas oferecem condições físicas e materiais para dar suporte às atividades da formação inicial de professores.

Tabela 20 - Condições das Escolas de Aplicação na efetivação da Prática Pedagógica.

Respostas	Frequência	Percentagem
Sim	9	60,00
Suficientes	2	13,33
Não	4	26,67
Total	**15**	**100**

Questionando os Professores-Guia sobre as condições que as escolas de aplicação oferecem para a formação de professores e, consequentemente, a concretização da respetiva Prática Pedagógica, 9 docentes (60%) afirmaram que existem condições adequadas para os praticantes realizarem as suas actividades, 4 (26,67%) dizem que as Escolas de Aplicação não reúnem as condições necessárias e 2 (13,33%) Professores-Guia indicam que as condições são suficientes para que a Prática Pedagógica se realize sem sobressaltos.

Quanto aos argumentos apresentados para justicarem as suas opiniões,importa referir que a abordagem feita é em relação a diversas escolas da provincia de Benguela, pelo que se observa alguma dispariedade de opiniões. Assim, cada respondente baseou-se nas condições que a sua instituição de ensino apresenta. Por isso, apesar das respostas favoráveis às condições que as escolas de aplicação apresentam, ainda se observa alguma ambiguidade:

> Sim, a escola tem salas de aulas com alunos e professores, mas os materiais não são suficientes para as suas práticas. **[PG5]**

> Para uma aula prática precisa-se de sala e alunos; temos alguns meios, cabe ao praticante acrescentar outros elementos para tornar a aula mais interessante. **[PG8]**
>
> A escola reúne a maioria dos requisitos, tem disponibilidade de turmas e tempos letivos com as respetivas disciplinas que os praticantes do ISCED necessitam. **[PG13]**

Em suma, as escolas em apreço possuem alunos e professor, como fator essencial para que ocorra aprendizagem, sem descurar outros fatores que beneficiam ou condicionam o processo.

Outras opiniões referentes às condições que as escolas apresentam, apontam que:

> As salas de aula têm os meios essenciais, com biblioteca que facilita aos estudantes praticantes possíveis pesquisas e as disciplinas lecionadas nos cursos existentes convergem com as especialidades dos estudantes. **[PG9]**
>
> Têm as condições necessárias e requisitos para a formação. **[PG1, PG3, PG15]**
>
> É uma escola missionária com estrutura adequada, com estudantes com capacidade critica e de análise e com professores competentes. **[PG10]**
>
> São magistérios primários o perfil de saída é a formação de professores, facilita o processo**. [PG11]**

No mesmo segmento, relativamente às condições favoráveis das escolas de aplicação, verifica-se um maior grau de reflexão apresentada pelos Professores-Guia, incidindo em aspetos da estrutura física e dos recursos de ensino disponíveis, fatores essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma correta.

Ainda assim, 2 respondentes consideram os requisitos das escolas de aplicação suficientes, alegando que "tem alunos capazes de entender aquilo que o professor quer transmitir" **[PG2],** e que não tiveram qualquer dificuldade "em acolher os praticantes" [**PG12]**

Os 4 Professores-Guia que consideram que as Escolas de Aplicação não possuem os requisitos necessários para apoio à formação inicial de professores, indicam uma série de fatores que condicionam a Prática Pedagógica, tais como:

> Faltam algumas condições técnicas, tais como salas equipadas com tomadas, retroprojetores, para a visualização de algumas imagens para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. **[PG6, PG7]**
>
> Salas com grande número de alunos, variando entre 50 e 70, com falta de meios de ensino básicos, como quadros. Por vezes, não há carteiras suficientes para acomodar os alunos. **[PG14]**
>
> Não na sua totalidade, salas de chapa, falta de bibliotecas, mas possui alguns meios de ensino. **[PG4]**

Com base nos aspetos apontados pelos 4 respondentes, podemos inferir que o espaço onde decorre a Prática profissionalizante dos futuros professores não oferece as condições adequadas e

necessárias para o desenvolvimento de competências previstas no perfil de saída. As condicionantes apresentadas vão desde a falta de meios e recursos de ensino, a salas de chapa lotadas de alunos, carência de carteiras para acomodar os alunos, falta de quadros e tomadas electricas para o uso de meios de ensino e metodologias activas em contexto de sala de aula, entre outros. No fundo, factores que inquinam uma Prática Pedagógica que se quer saudável e eficaz, incapacitando os estudantes estagiários de desempenhar, com eficiência, as suas habilidades, o que poderá repercutir-se de forma negativa na sua prestação. Todos os factores referidos contribuem para que o estudante praticante não consiga atender às particularidades individuais dos alunos, reduzindo em grande medida a sua capacidade de trabalho e, por consequência, a sua motivação. Tudo isto influencia de forma negativa o desempenho adequado dos diversos autores no processo que, no caso do Estudante Praticante, deverá redobrar esforços para garantir uma boa aprendizagem aos alunos.

Em sintese, há divergencia nas opinões emitidas pelos Professores-Guia, sendo que a maior parte considera que existem condições suficientes para o exercicio da Prática Pedagógica, uma ideia corroborada por um número significativo de Estudantes. Num sentido diferente, os depoimentos emitidos pelos PPP II revelam que na maioria das Escolas de Aplicação não existem condições adequadas para os Estudantes praticarem, com eficiência, as habilidades necessárias para á sua profissão.

Tabela 21 - Fatores que prejudicam as atividades nas escolas de aplicação

Respostas	Frequência	Percentagem
Número elevado de alunos por turma	3	20,00
Falta de condições físicas e materiais das escolas	5	33,33
Ausência do estudante praticante	1	6,67
Mau acompanhamento do PG e PPP II	1	6,67
Má cooperação entre as instituições	2	13,33
Pouco tempo de aulas práticas	1	6,67
Mau desempenho dos Estudantes Praticantes	2	13,33
Total	**15**	**100**

A fim de averiguar quais são os principais factores que têm afectado a realização das aulas e das actividades nas diversas escolas de aplicação, 5 inquiridos (33,33%) apontaram a falta de condições infrestruturais e materiais das instituições, 3 (20%) o excessivo número de alunos por turma, 2 (13,33%) a má cooperação entre instituições, 2 (13,33%) a má preparação dos estudantes praticantes e, em menor escala, 1 (6,67%) inquirido indicou o fraco acompanhamento quer do Professor-Guia, quer do Professor de Prática Pedagógica II.

Ao contrário do que os Professores-Guia afirmaram anteriormente, ao afiançarem que as escolas possuem condições adequadas para uma prática eficaz, o que se pode depreender das declarações dos inquiridos é que o factor que apontam como mais determinante e que tem vindo a afectar as actividades é a *falta de condições físicas e materiais que apresentam as instituições escolares*:

> Falta de condições materiais, tais como falta de carteiras. **[PG7]**
>
> Salas que não obedecem aos padrões estipulados e regulamentados, com barulho e iluminação solar em algumas turmas. **[PG12, PG15]**
>
> Não é por as escolas serem antigas, mesmo as escolas recentemente construídas não oferecem as condições adequadas, falta de alguns meios de ensino que facilitam na aplicação dos métodos modernos visto que a escola ainda não os possui por ainda ser nova. **[PG1, PG9]**

Aliados à falta de uma estrutura física e material eficiente, ainda se vêm confrontados com um *excessivo número de alunos*, o que interfere com o processo de formação inicial, bem como com o espaço de reflexão sobre a relação da teoria com a prática, onde os estudantes vão construir a sua identidade profissional, experimentam os primeiros contactos com o ensino, a fim de ganharem destrezas e competências necessárias. Ora, ao encontrarem entraves diversos, que condicionam o seu desempenho, vivendo momentos desmotivantes e experiências não satisfatórias para a sua profissionalização. Para (Flores, 2000), é necessário um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes adquiridas durante o processo de formação, envolvendo aprendizagens teóricas e práticas numa interação entre indivíduo e contexto. Trata-se de elementos que fazem parte da identidade profissional do professor.

Além dos elementos assinalados, também referem o *mau desempenho prestado pelos estudantes nas suas aulas*, nomeadamente "o mau uso dos meios de ensino e não terem o domínio da matéria" **[PG2, PG5]**, e também as *ausências às aulas planificadas*, o que compromete o bom andamento das atividades, interferindo, de forma negativa, na avaliação do seu desempenho. Essas ausências às actividades planificadas reduzem o tempo de exercitação dos estudantes nas escolas.

Além disso, o desfasamento entre o calendário das escolas do ensino geral e do ensino superior interfere com as aulas nas escolas, não conseguindo concluir o número estipulado de aulas previsto no regulamento, gerando em muitos casos a sua reprovação.

A *falta de cooperação entre as instituições envolvidas* é outro fator associado às dificuldades vivenciadas nas atividades – "há necessidade de maior responsabilidade e cooperação das duas instituições, no acompanhamento por parte dos professores do ISCED e dos Professores-Guia no processo de avaliação dos estudantes" **[PG5]**. Esta situação clama por maior supervisão e responsabilização dos coordenadores de ambas as instituições no processo formativo. Nota-se fragilidade na interação entre os formadores, ficando a mesma patente quando um Professor-Guia afirma que "os estudantes antes de lecionar as aulas devem fazer chegar o conteúdo aos professores para analisar e corrigir ao invés de fazer chegar os erros aos alunos" **[PG3]**, o que demonstra a falta de feedback entre Professores e Estudantes, e, por conseguinte, alguma descoordenação na responsabilização das atividades.

Com base nos dados obtidos pode-se afirmar que a ausência de condições pode promover no professor e nos estudantes uma postura diferenciada, trazendo menos qualidade para o ensinoA escola deve permitir trocas efectivas entre todos os elementos, deve favorecer a comunicação e redimensionar as relações dinâmicas. Os professores devem realizar as suas práticas no sentido do desenvolvimento integrado dos conteúdos e de um ensino significativo para o aluno. Mas, quando as turmas estão superlotadas e existem falta de meios de ensino, o processo agrava-se e pode comprometer de forma significativa os êxitos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, uma boa infaestrutura escolar faz toda a diferença para o desempenho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Como se pode constatar, a superlotação de alunos nas salas de aula não têm vindo a diminuir, não se cumprindo o que a Lei de Bases determina, o que em nada previlegia um ensino de qualidade. As turmas continuam a ter entre 50 e 60 alunos, contrariando o estipulado como máximo de 35 alunos por turma. Este factor é importante porque impede que os estudantes materializem de forma coerente os pressupostos didáctico e metodológicos previstos para o efeito.

Tabela 22 - Interferência das aulas nas atividades do Professores-Guia

Respostas	Frequência	Percentagem
Não	6	40,00
Sim	4	26,67
Algumas vezes	5	33,33
Total	**15**	**100**

Com o propósito de averiguar se as aulas lecionadas pelos estudantes do ISCED interferem, de alguma forma, com o andamento das actividades dos Professores-Guias, 6 inquiridos (40%) afirmam que não, 5 (33,33%) responderam que por vezes interfere e 4 (26,67%) afirmam, perentoriamente, que sim.

Os respondentes que afirmaram que as aulas realizadas pelos estudantes *não interferem* no bom andamento das suas actividades, apontam os seguintes motivos:

Na maioria das vezes não **[PG4]**
Resulta de uma articulação prévia **[PG6]**
Há planificação das atividades **[PG8]**
Se o professor organiza, então tudo sairá segundo o que se planifica **[PG10]**
São orientados de forma rigorosa **[PG12]**
São aulas bem lecionadas **[PG15]**

Pelo exposto verifica-se que, quando as atividades são devidamente planificadas, organizadas e acompanhadas pelos PPP II e pelos PG, não criam constrangimentos no cumprimento do programa, decorrendo de forma criteriosa e harmoniosa. Assim, mais uma vez se torna evidente que o tipo de orientação se reflete no desempenho e na forma de atuação dos futuros professores. Estes resultados refletem a importância de uma abordagem colaborativa, organizada e orientada, para garantir que as aulas dos estudantes não interfiram negativamente nas atividades dos professores das Escolas de Aplicação, enfatizando a necessidade de uma preparação adequada, uma comunicação eficaz e uma supervisão rigorosa para promover um ambiente de aprendizagem harmonioso e produtivo.

Mas, por outro lado, os Professores-Guia alegam que *algumas vezes* as aulas realizadas pelos estudantes acabam por interferir no normal funcionamento das atividades escolares:

Contamos com o estagiário e eles atrasam ou mesmo não aparecem naquele dia. **[PG2]**
Má preparação das aulas, são muito superficiais no tratamento do conteúdo **[PG7]**

> Existem situações em que é preciso que o professor da disciplina venha repetir a aula já dada pelo estudante. **[PG9]**
>
> Em algumas vezes sim. [**PG11]**
>
> Certas aulas de alguns praticantes com dificuldades acabam por atrapalhar o bom andamento das nossas atividades **[PG14]**

Os fatores apontados pelos Professores-Guia, referentes aos *atrasos ou ausências* dos estudantes nas atividades planificadas, pode afetar o início das aulas e comprometer o cumprimento do cronograma estabelecido, originando aulas fora do horário previsto, muitas vezes não concluídas, tendo de ser remarcadas para outro momento, o que prejudica o cumprimento do programa da disciplina. Outro fator referido diz respeito ao mau desempenho dos estudantes durante as aulas, sugerindo falta de domínio dos conteúdos, ou uma abordagem superficial dos mesmos, o que afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos das escolas.

A falta de responsabilidade e de comprometimento dos estudantes durante as atividades práticas permite que os supervisores (PPP II e PG) forneçam *feedback* negativo aos estudantes, afetando a sua avaliação e o seu percurso.

Quanto aos Professores-Guia que afirmam perentoriamente que as aulas dos estudantes interferem no bom andamento das suas atividades, enumeram várias razões:

> Os praticantes não têm domínio do conteúdo e eu na qualidade de professora da mesma turma, tenho de voltar a falar do mesmo assunto, acabando por interferir na planificação do professor **[PG1]**
>
> Dedicam-se mais a fazer leituras, não explicam o conteúdo devidamente, não ditam o conteúdo aos alunos, as aulas tornam-se monótonas devido à falta de domínio do conteúdo, utilizam metodologias inadequadas **[PG3]**
>
> Quando o estudante não consegue cumprir os objetivos traçados, o professor é obrigado a repetir a aula **[PG5]**
>
> Mau desempenho dos estudantes **[PG13]**

Com os depoimentos dos professores, pode-se depreender que a má preparação pedagógica, didática e metodológica dos estudantes cria situações desfavoráveis, interferindo negativamente com o decurso planificado para as atividades, tendo os professores titulares das disciplinas que voltar a lecionar essas aulas, o que interfere com os prazos e o cumprimento do programa da disciplina. Por causa disso, o Professor-Guia deixa de disponibilizar alguns tempos lectivos aos praticantes do ISCED, para repor as aulas em que os objectivos não foram alcançados ou para actualizar os conteúdos que alegadamente foram mal ministrados, constituindo mais uma desvatangem para os estudantes do ISCED.

Os fatores discriminados apontam para uma série de componentes já referidas anteriormente quer pelos PPP II, quer pelos *Estudantes*, o que poderá ter consequências negativas no processo de ensino–aprendizagem. Se os estudantes praticantes não têm um domínio adequado dos conteúdos, haverá debilidades na transmissão dos conceitos, tornando as aulas confusas, e a possibilidade de se disseminarem informações equivocadas, prejudicando os alunos das várias escolas de aplicação. Além disso, se os alunos se aperceberem que o professor estagiário apresenta estas lacunas, perdem confiança e geram situações de indisciplina, referidas anteriormente. Corroborando a opinião de Flores (2000), na qual refere que para além de o professor compreender os fundamentos pedagógicos, didáticos, filosóficos e psicológicos a um nível mais geral e de dominar o que ensina, torna-se necessário que conheça os alunos e o contexto educativo em que vai desenvolver a sua atividade profissional.

A profissão docente requer o domínio de conhecimentos-base que "devem provir sobretudo da análise de experiência da classe, do trabalho dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a sua própria prática e de diálogo com outros professores e se consubstanciam no conhecimento psicopedagógico, no conhecimento do conteúdo, no conhecimento didático do conteúdo e no conhecimento do contexto" (Marcelo, 1999, p.44). Para o efeito, é necessário que as instituições de formação de professores primem pelo acompanhamento adequado dos estudantes praticantes, dando maior suporte e oportunidades de desenvolvimento profissional na exercitação de habilidades necessárias na PPI, com o propósito de que, quando estes forem colocados nas escolas de aplicação, apresentem competências necessárias para proporcionarem momentos mais eficazes aos estudantes das diversas escolas.

Considerações Finais

Considerações finais

Á medida que este estudo se conclui, é importante relembrar os marcos fundamentais que delimitaram esta investigação, os objetivos que permitiram estruturar um plano claro para uma compreensão mais profunda da influência da Prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela, sem descurar as respetivas questões de partida que serviram de fios condutores, proporcionando narrativas ao longo do trabalho.

É essencial reconhecer que as considerações aqui apresentadas não devem ser interpretadas como um encerramento definitivo, mas sim como um estágio transitório em percurso, onde a busca do conhecimento é uma jornada sem fim, onde cada resposta gera novas perguntas, e cada ponto de clareza ilumina a vastidão das incertezas que ainda subsistem. A pesquisa académica é um processo dinâmico, onde o conhecimento é moldado e redefinido à medida que novas perspetivas emergem e novos dados são revelados. Por isso, sugerimos que a comunidade académica considere esta tese como uma singela contribuição que pretende concorrer para o corpo de conhecimentos na formação inicial de professores pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação.

As considerações finais foram organizadas em três vertentes: (1) a primeira, que engloba as respostas às questões levantadas e envolve a concretização dos objetivos traçados, permitindo uma análise detalhada dos aspetos investigados, fornecendo uma visão clara dos resultados e suas implicações no processo de formação de professores no ISCED em Benguela; (2) a segunda, em que se referem as limitações encontradas no estudo; (3) por fim, a terceira onde são sugeridas algumas linhas de investigações que merecem exploração futura.

Aspetos investigados

Neste segmento de análise, procedemos a uma análise aos resultados obtidos, tendo em linha de conta os objetivos que foram traçados para o efeito.

1. Modelo de formação de professores e respetiva organização curricular.

Para se perceber como são orientadas as Práticas Pedagógicas devemos ter em conta o *modelo de formação inicial de professores* e respetiva *organização curricular* em relação à Prática Pedagógica. Ambos os aspetos são essenciais, tendo em conta o perfil de professor a formar na instituição alvo de estudo.

Os Professores de Prática Pedagógica II foram unânimes em relação à importância da preparação e aplicação dos conteúdos de todas as unidades curriculares que antecedem à Prática

Pedagógica II, no 4º ano. Um destaque significativo é dado à unidade curricular de Prática Pedagógica I, reconhecida como fundamental para que os estudantes desenvolvam competências básicas, para agirem de forma eficaz no ambiente escolar real das diversas escolas de aplicação. A ênfase consignada a esse aspeto ressalta a relevância e o valor do trabalho realizado nas diversas unidades curriculares ao longo do processo de formação, demonstrando resultados tangíveis que contribuem para a preparação dos futuros professores. No entanto, também mostraram algum descontentamento em relação à forma como os estudantes vêm preparados da Prática Pedagógica I, faltando requisitos pedagógicos, didáticos e metodológicos que acabam por influenciar negativamente a Prática Pedagógica II, mostrando algum desconforto por terem de realizar um trabalho redobrado e investir mais tempo e mais recursos, a fim de superar as lacunas existentes, sendo este um processo exaustivo, mas necessário. Devido à falta de uniformização de critérios entre professores, evidenciada tanto pelos Professores como pelos Estudantes, sugere-se que se realize uma prática mais colaborativa entre pares, uma vez que o êxito da formação do estudante depende da organização coerente de todos os envolvidos no processo. A Prática Pedagógica I e II constituem o eixo central da formação, onde os conceitos de formação, informação e transformação estão sempre presentes, num processo desenvolvido através da interação dos saberes trabalhados nas diferentes unidades curriculares, que necessita de uma permanente orientação e reorientação metodológica das diversas unidades curriculares. Por isso, exige-se uma atualização constante do projeto humano, pessoal e científico, de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do saber profissional do formando, tendo este que tomar consciência de si mesmo, e do contexto onde interage.

Outros aspetos que procurámos conhecer foram as opiniões dos participantes no estudo em relação ao *atual currículo de formação*. Apesar de afirmarem que o currículo está bem concebido, os Professores de Prática Pedagógica II sugerem que devia ser revisto com a finalidade de fazer alguns ajustes, de modo a eliminar pequenas lacunas e de o adaptar ao contexto. Além disso, destacam a necessidade de se iniciar a Prática Pedagógica nos primeiros anos da formação e consideram que as aulas ministradas atualmente nem sempre são suficientes para a formação consolidada do perfil de saída desejado pela instituição formadora, conforme aliás foi observado pelos professores de Prática Pedagógica, pelos Professores-Guia e pelos próprios Estudantes. É nessa ordem de ideias que consideramos necessário que o currículo seja revisto e atualizado para diluir essas lacunas e oferecer uma formação mais abrangente e de qualidade.

As funções desempenhadas pelos professores de Prática Pedagógica no âmbito da formação inicial englobam um leque diversificado de tarefas, que requerem tempo e dedicação na

profissionalização dos estudantes. De acordo com o exposto pelos professores, há integração de componentes éticos, morais, pedagógicos e didáticos, contribuindo assim para uma formação mais abrangente dos futuros profissionais. Torna-se evidente a preocupação com o excesso de funções que os professores de Prática Pedagógica acumulam, uma vez que além dela lecionam outras unidades curriculares e, em certos casos, ainda desempenham funções de gestão diretiva, tornando-se difícil conciliar a sobrecarga de atividades, o que pode gerar um descomprometimento com as atividades da Prática Pedagógica II, colocando em causa a formação profissional, as trajetórias e os percursos dos Estudantes. Por isso, consideramos ser necessário, e urgente, repensar a carga horária dos Professores de Prática Pedagógica, de modo a disporem do tempo necessário para acompanhar devidamente os estudantes que lhes estão consignados. Os professores foram unânimes em afirmar que as suas funções devem estar centradas nos Estudantes em formação, no sentido de os ajudarem a adquirir um perfil formativo multifacético, com competências adequadas à futura profissão. Este aspeto também foi confirmado e sugerido por alguns estudantes, que clamam por uma presença e um acompanhamento mais consistente por parte dos seus professores.

Sobre as *competências* a desenvolver pelos futuros professores formados no ISCED, para lecionarem no ensino secundário, foi descrita uma ampla gama que engloba diferentes domínios: domínio cognitivo (saber), domínio psicomotor (saber-fazer) e domínio socioafetivo (saber ser/saber estar). Os depoimentos descrevem uma série de destrezas práticas a desenvolver pelos formandos, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional como um *todo,* sendo orientados no sentido de reunirem competências cognitivas, comunicativas, sociais e linguísticas para poderem leccionar condignamente.

Acresce o facto de, ao longo das entrevistas, alguns professores fazerem abordagens mais depreciativas sobre o perfil desenvolvido e sobre o descomprometimento de alguns colegas, o que nos permite inferir que existem competências que podem não ser desenvolvidas pelos Estudantes, podendo colocar em causa o perfil profissional que se almeja. Contudo, importa referir que os critérios que a instituição utiliza na seleção dos professores de Prática Pedagógica estão de acordo com o previsto, embora isso não seja impeditivo que alguns não cumpram os seus deveres e as suas obrigações. Parece-nos, por isso, ser necessário um maior rigor tanto na seleção dos docentes para lecionarem esta unidade curricular, uma vez que se trata da pedra basilar do curso de formação de professores, como na criação de um sistema mais rigoroso de supervisão e de prestação de informações relativas aos progressos das atividades dos grupos de estudantes que têm a seu cargo, já que se trata de uma unidade curricular que sustenta o perfil de saída desta instituição.

Nas *outras competências que são pouco trabalhadas e devem ser desenvolvidas* pelos estudantes, as opiniões incidiram maioritariamente na necessidade de investir em competências compatíveis com os avanços educacionais e tecnológicos contemporâneos, com o desenvolvimento de uma cultura colaborativa nas escolas e com a diversificação das metodologias utilizadas nas aulas.

Assim, para dar resposta *às novas exigências e aos desafios lançados no âmbito da reforma educativa* em Angola, através dos quais se procura concretizar um ensino multifacetado de qualidade, questionámos os docentes sobre as mudanças que consideram imprescindíveis para concretizar esse desiderato. Foram identificadas algumas lacunas relativamente às competências dos professores, tendo sido enfatizada a necessidade de se (re)inventar, de se (re)construir e de se (re)adaptar perante as condições com que se depara no seu quotidiano, desde as condições infraestruturais, organizacionais, sociais, económicas até às condições políticas. Os inquiridos reforçaram a ideia de que as reformas educativas não trouxeram a qualidade desejável ao ensino em Angola, prevalecendo variados problemas relativos às infraestruturas que continuam inadequadas, salas com elevado número de alunos, carência de meios e materiais de ensino, o que não permite dotar o formando das competências necessárias, com as consequências prejudiciais que daí resultam para o sistema educativo, para os alunos e para a comunidade em geral.

2. Perceções dos atores sobre a orientação e o acompanhamento da Prática Pedagógica pelos formadores

Ao tentarmos perceber quais as perceções dos atores acerca *da orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos formadores*, os Professores de Prática Pedagógica II demonstram um amplo conhecimento *dos pressupostos e critérios para a organização e efetivação da Unidade Curricular*. A maior parte dos inquiridos conhece o Regulamento em vigor na instituição, facto positivo por se tratar do documento orientador do funcionamento e especificidade desta UC, afirmando que auxilia e orienta todos os atores de forma eficaz em todas as etapas do processo, potenciando assim a formação. No entanto, é preocupante constatar que existe um professor que não tem conhecimento do documento regulador, o que pode colocar em causa o cumprimento das etapas do processo formativo.

As opiniões dos *Estudantes* sobre a orientação e o acompanhamento dos formadores revelam que existem lacunas relativamente ao conhecimento do Regulamento da Prática Pedagógica, embora um número considerável de estudantes esteja familiarizado com ele e a sua eficácia em termos de orientações gerais e de cumprimento responsável das atividades aí previstas. No entanto, muitos não o

conhecem, o que gera preocupações em relação ao desempenho futuro, uma vez que no regulamento estão colocadas as disposições, os deveres, os direitos e a forma como deve ser conduzido o processo, contendo diretrizes e instrumentos essenciais para a correta operacionalização da Prática Pedagógica. Será que a falta de socialização deste documento está relacionada com possíveis falhas na organização e condução do processo de formação por parte de alguns professores desta importante UC? Não deveria esse documento ser do conhecimento dos Estudantes desde o 3º ano na Prática Pedagógica I?

Alguns Professores de Prática Pedagógica, alguns Professores-Guia e alguns Estudantes reconhecem a necessidade de adequar determinadas cláusulas, por apresentarem insuficiências no que se refere à operacionalização de Prática Pedagógica II e ao reduzido número de aulas previstas, o que garantiria uma formação mais abrangente e mais eficaz. Todos os intervenientes no processo (Professores e Estudantes), reconhecem a necessidade de realizar uma unidade curricular sob a forma de Estágio Supervisionado, proporcionando experiências mais enriquecedoras, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades profissionais mais sólidas.

Ao tentarmos perceber *como se procede a organização das atividades na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II,* constatámos que a sua implementação é condicionada por desafios significativos relacionados com a burocracia e a coordenação entre as Instituições Formativas. Apesar dos protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação, as Escolas de Aplicação e o ISCED, constatamos que há uma falta de eficiência na comunicação entre essas instituições, o que gera morosidade no início das Atividades Práticas, nas Escolas de Aplicação do Ensino Primário, do I e II Ciclos Públicas e Privadas. Tanto os professores de Prática Pedagógica como os Estudantes Praticantes manifestaram o seu desagrado por ter de lidar com a falta de sincronização entre os calendários do Ensino Superior e do Ensino Geral, sendo muitas vezes compelidos a procurar soluções individualmente para iniciar as suas atividades. Os Estudantes e os Professores-Guia também abordaram as fragilidades na organização protocolar entre as instituições, sugerindo a introdução de uma nova dinâmica na sua efetivação. A falta de colaboração entre instituições constitui um dos maiores constrangimentos quando os protocolos não são dinamizados atempadamente, reduzindo o tempo das atividades realizadas pelos formandos. É imprescindível uma melhor colaboração e um maior dinamismo na implementação dos acordos protocolares entre as instituições envolvidas, a fim de garantir uma transição suave e eficaz das atividades práticas. Talvez a melhoria dessa situação passe pela implementação de medidas que promovam uma coordenação mais eficiente e uma comunicação mais eficaz entre todas as partes envolvidas, procurando otimizar o tempo e os recursos disponíveis para benefício dos formandos e do próprio processo de formação como um todo.

Para além dos aspetos referidos, identificámos diversos desafios, especialmente no que diz respeito à implementação eficaz das práticas pedagógicas. A divisão de *estudantes em grupos de grande porte*, em média 15 estudantes ou mais, em relação à *disponibilidade limitada de professores* de Prática Pedagógica emergiu como uma preocupação significativa. A sobrecarga de atividades e o número excessivo de estudantes por professor podem comprometer a qualidade da formação realizada, promovendo uma série de constrangimentos, quer para os formadores quer para os formandos, tornando-se uma atividade exaustiva, situação também corroborada pelos Estudantes e Professores-Guia que, de forma unânime, afirmam que cada professor deveria ter no máximo 8 estudantes. É necessário repensar e redefinir as funções dos professores de Prática Pedagógica, a fim de garantir um acompanhamento mais individualizado e mais eficaz dos estudantes durante seu processo de formação. Os professores de Prática Pedagógica e os Estudantes sugerem que esta situação só poderá ser minimizada com a inserção de mais docentes nesta unidade curricular, para garantir uma orientação mais eficaz e uma experiência de formação mais enriquecedora para os estudantes. Em suma, melhorar a qualidade da formação inicial de professores é fundamental para o desenvolvimento de profissionais capacitados e comprometidos, capazes de enfrentar os desafios complexos que perpassam o ambiente educacional contemporâneo.

Após as escolas de aplicação serem selecionadas e disponibilizadas pelo Departamento, *os critérios a ter em conta para a realização das atividades* passa por uma organização na qual o Professor de Prática Pedagógica, em parceria com os Coordenadores de disciplina e os Professores-Guia das escolas de aplicação, fazem a inserção dos estudantes por turma, assegurando uma distribuição equitativa com base no número de professores de Prática Pedagógica II. Tal inserção permitirá que os estudantes se familiarizem com a escola, com a turma, com os programas da disciplina e com os regulamentos internos, a fim de compreenderem as exigências feitas pela escola e os critérios a serem seguidos. Antes de começarem a lecionar, observam algumas aulas para compreenderem as características dos alunos e a dinâmica da sala de aula.

Durante este processo, o professor acompanha os estudantes nas atividades práticas, orientando a distribuição de temas e auxiliando-os na elaboração dos planos de aula de forma individualizada, o que requer que forneça um *feedback* contínuo. A observação e avaliação das aulas são realizadas pelo professor, com a presença de outros estudantes da mesma turma, designados como observadores/avaliadores, bem como pelo Professor-Guia, garantindo assim um processo de supervisão abrangente e colaborativo.

Por unanimidade, os Professores de Prática Pedagógica II afirmam *estarem presentes e prestarem um acompanhamento* rigoroso a todas as atividades dos estudantes sob a sua orientação, utilizando critérios de observação e avaliação em momentos diferenciados (pré-observação, observação, pós-observação) e fazendo uso de todos os instrumentos disponibilizados para o efeito, facto confirmado pela grande maioria dos Estudantes e dos Professores-Guia, o que permite pressupor que os docentes estão empenhados em honrar os seus compromissos, contribuindo para a formação de profissionais capazes de responder as exigências que o ensino em Angola pretende alcançar.

No entanto, ainda que em número reduzido, alguns Estudantes, alguns Professores de Prática Pedagógica e alguns Professores-Guia denunciam algumas inconsistências e a presença esporádica de alguns Professores de Prática Pedagógica nas escolas de aplicação, existindo mesmo, ainda que em casos isolados, uma ausência alargada destes docentes em várias atividades, o que contraria o disposto no Artigo 15º (alínea h) do Regulamento.

Importa salientar que a grande maioria dos professores de Prática Pedagógica II cumpre os *pressupostos* previstos para uma *avaliação* (pós-aula) consistente, proporcionando oportunidades de colaboração e debates reflexivos. No entanto, há preocupações com os professores que não avaliam, e com os que o fazem de forma isolada, sem permitir ao Estudante Praticante fazer uma autorreflexão sobre o seu desempenho, bem como a partilha de reflexões com os Estudantes Observadores, o que permitiria uma reflexão mais critica do professor que se deseja formar.

Quanto aos *requisitos avaliativos*, alguns estudantes afirmam que existem algumas inconsistências, embora exista uma variedade de instrumentos disponíveis. No entanto, nem todos os professores os utilizam de forma adequada, o que poderá, em alguns casos desvirtuar o próprio processo de avaliação. Torna-se, por isso, necessário envolver os docentes e os estudantes de forma mais intensiva, de modo a assumirem um papel mais ativo nesse processo.

Os aspetos referidos geram algumas preocupações sobre o modo como se processa a observação, a análise e a avaliação das aulas, bem como sobre a subjetividade que perpassa todo o processo de avaliação do progresso dos estudantes, como aliás é referido por alguns intervenientes no processo. Ora, como se compreenderá, é necessário revalorizar todo o processo avaliativo, o que a não acontecer poderá gerar conflitos e e uma desmotivação crescente entre os estudantes. É importante que todos os atores (PPPII, PG, EP, EO) estejam presentes e participem nas atividades avaliativas, utilizando para o efeito os instrumentos previstos no regulamento, o que contribuirá para que a avaliação deixa de ter um carácter tão sumativo e passe a privilegiar o trabalho em equipa, a potenciar

a observação, a reflexão e o diálogo, bem como a partilha de perspetivas na construção profissional do futuro professor.

As opiniões dos Estudantes e dos Professores-Guia quanto às *competências dos professores de Prática Pedagógica* são variadas, embora a maioria os considere preparados para a missão que têm de desempenhar, descrevendo-os como competentes e dinâmicos, qualidades que baseiam em características como responsabilidade, exigência, presença constante e habilidades de liderança. Além dos aspetos referidos, consideram que esses professores estabelecem expectativas claras, fornecem a direção e encorajam a colaboração entre pares, o que permite compreender que as competências de um professor não se limitem apenas ao conhecimento, mas também à sua capacidade de o utilizar no contexto da supervisão das práticas educativas. No entanto, um número reduzido de estudantes considera-se insatisfeito com a falta de disponibilidade e de orientação por parte dos seus orientadores, o que é preocupante, uma vez que deixa os estudantes mais desamparados e com dificuldades para enfrentarem os desafios nas escolas de aplicação. Este indicador, corroborado tanto pelos Professores de Prática Pedagógica como pelos Professores-Guia, sugere a necessidade de rever os procedimentos de seleção dos formadores, essenciais para garantir uma formação reflexiva e de qualidade aos futuros professores.

Na análise realizada a fim de *saber quantas aulas* são ministradas pelos estudantes, e se consideram que *as mesmas são suficientes* para desenvolverem as destrezas necessárias ao exercício da profissão, os dados obtidos permitem concluir que são lecionadas, em média, 4 aulas por estudante, embora exista um número mais reduzido de estudantes que lecionam mais aulas. Um dado mais preocupante é relativo ao facto de o questionário, aplicado nas últimas semanas do ano letivo, ter permitido verificar que alguns estudantes tinham lecionado apenas 2 ou 3 aulas. Ora, a falta dessa experiência prática pode minar a formação, a confiança e a autoestima dos estudantes, deixando-os inseguros e com pouca preparação para os desafios da docência, tornando a transição para a nova profissão um processo difícil e vulnerável. Assim, a análise evidencia a necessidade de uma maior uniformidade nas diretrizes na Prática Pedagógica com o propósito de garantir uma experiência consistente e equitativa para todos os estudantes, lembrando que o número regulamentado pela instituição é de 6 aulas.

Em suma, os dados referidos permitem concluir que o número de aulas lecionado pelos estudantes em formação parece não ser suficiente para o desenvolvimento cabal das competências necessárias para a docência, pelo que a Prática Pedagógica devia ser realizada em forma de estágio

sem um limite de aulas previamente estipuladas. Torna-se, pois, necessário que o elevado número de estudantes por orientador se reduza, permitindo um acompanhamento mais personalizado, mais eficaz e mais eficiente. Não deixando de reconhecer que se trata de um processo que não está desprovido de dificuldades, sobretudo pela necessidade de mais professores no Ensino Sperior, estamos convictos de que, com alguma brevidade, a situação será resolvida, sobretudo pelo empenho que os responsáveis pelas instituições envolvidas – Ministério da Educação, ISCED e Escolas de Aplicação – conferirem ao processo.

3. Competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.

Um outro objetivo delineado incidia na recolha de elementos que permitissem caracterizar o conjunto de competências apresentadas pelos estudantes, bem como as principais dificuldades detetadas no decurso da Prática Pedagógica,

Relativamente às *competências* que os estudantes apresentaram no decorrer da prática, as opiniões dos atores indicam que "alguns" estão preparados, possuindo competências didáticas, pedagógicas, metodológicas e cientificas, que lhes permitiram leccionar boas sessões letivas. A avaliação foi maioritariamente positiva, atestando que possuem os requisitos e as bases necessárias para o exercício da profissão docente, recorrendo, inclusive, a algumas inovações metodológicas, permitindo concluir que serão bons profissionais pelo perfil que apresentam. A opinião dos professores demonstra um prognóstico animador, quanto á segurança que evidenciam, que alguns dos seus formandos estão preparados para enfrentarem os desafios docentes, ainda que outros melhorem alguns aspectos não ao ritmo pretendido, mas com a esperança que na formação contínua eliminem dificuldades e aperfeiçoem as suas práticas.

No entanto, apesar do juízo positivo que acabámos de referir, existe um número considerável de Professores (PPPII e PG) que considera que existem estudantes que apresentam dificuldades, o que reclama por um redireccionamento das estratégias pedagógicas delineadas e alguns ajustamentos nas metodologias de ensino utilizadas, procurando, assim, superar as lacunas identificadas e garantir uma experiência educativa mais completa e mais enriquecedora. As opiniões dos professores referem, ainda, que os estudantes que procedem dos Cursos de Formação de Professores (Magistérios) têm uma preparação diferenciada dos que fizeram Cursos Técnicos ou de Formação Geral, o que nos permite concluir que se for considerado um critério de seleção permitirá uma seleção mais rigorosa no acesso aos cursos de formação de professores.

Além dos aspetos assinalados, importa referir que as *principais dificuldades* evidenciadas pelos estudantes coincidem com as indicadas pelos Professores (PPPII e PG), prendendo-se com dificuldades na interpretação e utilização de forma correta da língua portuguesa (oral e escrita), com fragilidades na leitura e na interpretação, prejudicando a capacidade do futuro professor compreender de forma cabal os materiais didáticos, o que terá um impacto substancial na qualidade do ensino. Os aspetos referidos, nomeadamente o fraco domínio da língua, interferem com a capacidade de transmissão dos conteúdos de maneira clara e compreensível para os alunos. Além disso, os estudantes têm dificuldades no manuseamento dos recursos de ensino, na seleção dos métodos de trabalho e na realização do plano de aula. Apontam, ainda, como fatores limitantes, as más condições de algumas escolas, a falta de empenho, o nervosismo, o elevado número de alunos e a sua má preparação nas classes anteriores, além de se tratar, em muitos casos, de alunos indisciplinados.

Importa reforçar a ideia de que os resultados obtidos sugerem que a melhoria na proficiência em língua portuguesa deve ser prioritária, pelo que a instituição deverá fazer uma abordagem mais holística e proativa no apoio aos estudantes durante a sua formação e desenvolver estratégias para abordar não só as dificuldades especificas de conteúdo e língua portuguesa, mas também questões emocionais, ambientais e de suporte pedagógico. A colaboração entre pares e a orientação dos professores são elementos-chave para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades, e desenvolver uma identidade profissional sólida.

Por fim, não deixa de ser surpreendente que os Professores de Prática Pedagógica responsabilizem os professores das unidades curriculares antecedentes pela falta de preparação dos estudantes e por dificuldades de índole diversa, afirmando que é a preparação anterior que determina o êxito nas atividades a realizar nas escolas de aplicação. Torna-se, assim, evidente que a colaboração entre os formadores garante uma abordagem mais participada e mais integrada do processo de desenvolvimento curricular, sendo essencial para a personalização do ensino. De facto, os estudantes que desenvolvem competências e apresentam melhor desempenho têm muito a ver com o perfil do seu orientador, o que comprova que a influência que os formadores exercem na formação inicial é essencial para o desempenho mais cabal por parte dos estudantes.

4. Práticas formativas nas escolas de aplicação

Um outro aspeto que mereceu a nossa atenção foi a tentativa de compreender como são vividas as Práticas Formativas nas Escolas de Aplicação.

A maioria dos Estudantes e dos Professores-Guia *expressa satisfação com as condições das Escolas de Aplicação*, considerando-as suficientes para aplicação dos princípios pedagógicos aprendidos durante a formação. No entanto, verifica-se uma certa contradição quando vários inquiridos apontam a falta de condições das escolas como geradora de impacto negativo na realização das atividades dos Praticantes.

Os Professores de Prática Pedagógica revelam que a maior parte das escolas de aplicação não apresentam as condições adequadas para a prática dos estudantes, facto este corroborado por alguns estudantes que afirmam não conseguirem desenvolver habilidades devido às condições físicas e materiais, o que limita as suas oportunidades de desenvolverem práticas de ensino. Os Professores de Prática Pedagógica reiteram essa visão e garantem que a falta de condições e de recursos não só se verifica nas escolas de aplicação, mas também nas Instituições Superiores de Formação de Professores, tendo os Docentes e os Estudantes Praticantes de se (re)inventarem, de modo a conseguirem adaptar-se às condições oferecidas pelas instituições onde decorrem as suas atividades. A falta de condições cria entraves à mudança das práticas, favorecendo opções por um ensino de cariz mais tradicionalista. Importa, por isso, que as políticas públicas da educação invistam em espaços escolares adequados, que estimulem e viabilizem as aprendizagens, promovendo o desenvolvimento das dimensões humana, cultural, científica e tecnológica, de modo a dar resposta às exigências do mundo contemporâneo.

Além dos aspetos referidos, os Professores-Guia e os Professores de Prática Pedagógica consideram negativos os atrasos e as ausências dos estudantes às aulas antecipadamente planificadas, dificultando o trabalho do Professor-Guia e o cumprimento do programa.

Além dos aspetos referidos, os estudantes demonstram algum descontentamento relativamente às dificuldades de organização e planificação dos conteúdos a trabalhar nas aulas, sobretudo porque, em sua opinião, os Professores-Guia recorrem a metodologias mais tradicionais, de teor mecanicista, não dando margem para o debate. Por seu turno, os Professores-Guia revelam algum descontentamento em relação ao envolvimento dos estudantes nas actividades de planificação mensal (ZIP), nas actividades extracurriculares, na elaboração e correção de provas, aspetos que deviam ser treinados no decorrer do estágio, fornecendo as bases para futuras situações, atribuindo estas lacunas aos Professores de Prática Pedagógica.

5. Valorização das Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.

Um outro aspeto deste estudo, que mereceu uma atenção especial, foi a necessidade de averiguar como é que os inquiridos valorizam as práticas pedagógicas no desempenho da profissão docente.

Assim, com a finalidade de *avaliar o impacto da Prática Pedagógica na formação dos estudantes*, foram ouvidos todos os atores educativos. Os estudantes expressaram imensa satisfação pela experiência vivida, atribuindo uma grande importância a esta Unidade Curricular, alegando que nela se desenvolvem as competências pedagógicas, didáticas e metodológicas que entretecem a profissão docente. Ao reconhecerem a prática pedagógica como o elo de ligação entre todas as Unidades Curriculares ao longo dos 4 anos do curso, os estudantes reconhecem a sua função, essencial na forma como se desenvolvem os conteúdos e se utilizam os procedimentos pedagógicos.

Os professores de Prática Pedagógica consideram esta UC como o coração do curso, facto interessante por estabelecerem um paralelismo com um órgão vital e, ainda mais curioso, o facto de o Regulamento Institucional a considerar a coluna vertebral do plano de estudos das opções formativas ministradas no ISCED.

Quando os formandos usufruem de uma formação eficaz têm maior probabilidade de a mesma ter um impacto positivo na qualidade da educação, contribuindo para a concretização dos objetivos, uma vez que promovem práticas pedagógicas com qualidade. Assim, uma preparação sólida cria bases para o desenvolvimento profissional contínuo, melhorando as suas habilidades ao longo da sua futura carreira.

As opiniões dos estudantes refletem maioritariamente satisfação com a *formação prestada pelo ISCED*, uma avaliação promissora, indicando que a formação está alinhada com os objetivos estabelecidos pela Lei de Bases, visando a preparação integral do futuro profissional para a docência, munido das destrezas necessárias para exercer com zelo e responsabilidade a grande missão que é "ser professor". Ainda assim, é necessário reconhecer outros olhares que a descrevem como razoável, destacando a necessidade de melhorar alguns aspetos, tais como *o aumento do número de aulas e de professores mais presentes, dedicados e comprometidos*. Este *feedback* direciona para oportunidades de melhoria contínua, visando a garantir uma formação de qualidade e a preparação adequada dos futuros profissionais para os desafios da docência.

É encorajador observar que a maioria dos Professores-Guia está satisfeita com a formação do ISCED, considera os Professores de Prática Pedagógica empenhados na sua missão, apresentando um

perfil exigente, e que as aulas ministradas por alguns estudantes têm qualidade, alimentando a expectativa de que serão bons profissionais, fator que nos permite inferir que os estudantes estão a receber uma formação sólida.

A *análise da correspondência entre o curso e as expectativas dos estudantes* revela um resultado otimista, existindo coerência entre as estratégias de formação e as expectativas dos formandos. O desenvolvimento do conhecimento prático do docente é reconhecido como essencial, ocorrendo na interação das dimensões intrapessoal e interpessoal do formando, com reflexo na melhoria das suas competências profissionais. Os estudantes demonstram confiança nas suas aptidões para ingressarem no mercado de trabalho, que necessita de profissionais com formação acadêmica de nível superior. O bom nível de satisfação e realização pessoal e profissional é um indicador favorável, sugerindo que os estudantes estão bem posicionados para se tornarem bons professores e contribuírem para o desenvolvimento efetivo do campo educacional. No entanto, um pequeno grupo de estudantes do curso de Pedagogia revela alguma insatisfação em relação ao curso, considerando a formação deficiente, uma análise que pode eventualmente ser atribuída à falta de aulas práticas, à ausência de professores formadores comprometidos e ao cronograma restrito da unidade curricular de Prática Pedagógica II, neste curso específico. Esta posição não nos surpreende, sobretudo se tivermos em conta que as práticas pedagógicas constituem o eixo central da formação inicial de professores, por se tratar de um espaço de ação e reflexão, onde os formandos adquirem as competências básicas para o desempenho docente.

A prática constitui um elemento no ensino de extrema importância, para os docentes em formação inicial, que envolve o futuro professor nas circunstancias escolares, os espaços, a organização do trabalho e as expectativas, é onde se estabelecem princípios éticos de autonomia e responsabilidade, acompanhando de modo reflexivo e critico a atividade educativa..O objetivo fulcral da formação de professores é de capacitar os futuros profissionais com métodos, técnicas, estratégias para que os apliquem no processo de ensino-aprendizagem, com a qualidade cada vez mais requerida que a educação globalizada nas sociedades atuais exige.

6. Sugestões de melhoria da formação inicial no ISCED.

O último objetivo que definimos visava identificar as sugestões dos atores envolvidos para melhoria da formação inicial no ISCED. Nessa ordem de ideias, não pretendíamos apenas destacar a importância das perceções dos principais atores no processo, mas também *identificar contributos para*

a melhoria continua dos programas de formação de professores. Nesse sentido, são de destacar as seguintes opiniões/propostas:

- Melhoria dos *protocolos entre a Instituição Formadora e as Escolas de Aplicação*, a fim de não atrasar o início das atividades e garantir uma integração mais eficaz.
- *Rever o Regulamento da Prática Pedagógica* a fim de ajustar alguns aspectos primordiais, tais como o *aumento do número de aulas,* sugerindo que a Prática Pedagógica tenha *início nos primeiros anos do curso* (1º e 2º ano), proporcionando mais tempo de experimentação e permitindo o desenvolvimento de um conjunto mais amplo de competências desde o início da formação. Quanto mais tempo tiverem de contacto com as atividades práticas e se familiarizarem com o contexto escolar como um todo, mais oportunidades terão de desenvolver competências pedagógicas essenciais.
- Melhorar *os aspectos pedagógicos da formação dos estudantes* para terem mais dominio da didática e dos conteúdos e melhorarem a Língua Portuguesa.
- Rever os critérios de seleção dos *Professores de Prática Pedagógica*, de modo que essa Unidade Curricular seja lecionada por formadores mais comprometidos e mais capacitados, garantindo assim a criação de ambientes formativos de maior qualidade.
- Promover um *sistema de supervisão* mais eficiente, capaz de acompanhar o trabalho dos docentes de todas as unidades curriculares do curso, com os objetivos de prestar ajuda técnica no planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, de gerar resultados eficazes das ações pedagógicas e de melhorar o desempenho dos professores envolvidos.
- *Imprimir mais rigor no processo de admissão dos estudantes,* selecionando os candidatos com aptidões mais compatíveis com a futura profissão. Para além das provas escritas e das provas orais, devem ser introduzidas provas técnicas, tais como provas psicotécnicas, que permitem aferir outras competências necessárias, como é o caso das habilidades comunicacionais e das motivações, uma vez que são essenciais para o sucesso da própria formação. Além disso, a seleção devia privilegiar os alunos provenientes de escolas de formação de professores.
- Maior *número de Professores de Prática Pedagógica*, a fim de r*eduzir o excessivo número de estudantes* que os docentes têm a seu cargo, proporcionando maior número de aulas e um acompanhamento mais eficaz e mais personalizado.
- *Melhorar as condições infraestruturais e materiais*.

As sugestões que acabámos de apresentar foram corroboradas pela globalidade dos atores envolvidos no processo, passando agora a partilhar as opiniões que não são reconhecidas como tal:

- Alguns *estudantes* advertem para a necessidade de os Professores-*Guia realizarem uma atualização metodológica*, o que permitiria um acompanhamento mais coerente e uma avaliação mais adequada, afastando-se de procedimentos mais consonantes com uma pedagogia tradicionalista e mecanicista.

- É sugerida uma revisão do *preço das Fichas de Observação* bem como a possibilidade de ser criada uma *escola modelo* para os estudantes operacionalizarem as suas práticas educativas em condições favoráveis para o efeito.

- Os *Professores de Prática Pedagógica* solicitam que a *Instituição Formadora (ISCED) invista na formação contínua* e na capacitação metodológica dos Professores de Prática Pedagógica I e II. Solicitam, ainda, que a coordenação da Prática Pedagógica promova encontros periódicos, a fim de uniformizar critérios e evitar contradições nas linhas de orientação, beneficiando desta forma todos os envolvidos no processo. As Comunidades de Prática seriam uma mais valia para resolver alguns desafios recorrentes.

- Os *Professores-Guia* apelam para o aprofundamento das *relações entre os Professores da Prática Pedagógica e os Professores-Guia,* pois uma intervenção simultânea promove a uniformização e melhora a consistência das orientações prestadas aos formandos, facilitando a concretização dos objetivos formativos.

- Muitos inquiridos advertem para a necessidade de os professores de Prática Pedagógica prestarem mais *atenção e melhorarem o acompanhamento dos estudantes que apresentam mais dificuldades* no decorrer das suas atividades.

Ao terminar este segmento de análise, importa referir que os Professores de Prática Pedagógica ficaram bastante entusiasmados com os resultados desta investigação, reconhecendo o contributo que a mesma poderá ter na melhoria da Práticas Pedagógicas ao nível do ISCED. Assim, as opiniões apresentadas refletem as perceções dos intervenientes sobre os aspetos que interferem diretamente com a qualidade e a eficácia da formação de professores. Tratando-se de opiniões emitidas pelos Estudantes, pelos Professores de Prática Pedagógica e pelos Professores-Guia das Escolas de Aplicação, constituem indicadores preciosos que podem contribuir para a Instituição Formadora adotar estratégias que melhorem a qualidade dos novos quadros no ramo da educação, de

forma a alinhar as práticas pedagógicas com as metas institucionais e as diretrizes curriculares vigentes.

Limitações do estudo

As limitações e os desafios encontrados no decorrer da investigação serviram de pontos de partida para reflexão. Embora o estudo tenha fornecido algumas perceções valiosas sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil dos Professores Licenciados no ISCED de Benguela, é importante reconhecer algumas limitações que podem ter interferido com o processo e condicionado os resultados obtidos. Passamos a identificar os mais relevantes.

- Sendo o primeiro trabalho de investigação que realizámos, a falta de experiência influenciou todo o processo, ainda que em momentos pontuais. Acresce o facto de o processo ter tido início após a situação da pandemia originada pelo COVID 19, o que se repercutiu, inevitavelmente, numa série de recursos (in)disponíveis no nosso contexto, limitando o uso das tecnologias devido a situações de índole técnica. Além disso, o reduzido acervo bibliográfico foi também uma limitação, o que nos compeliu a optar, algumas vezes, por citações secundárias, o que não é o mais indicado, mas foi o possível, devido à falta de meios e recursos.
- Dificuldades na constituição da amostra – no nosso caso, três professores de Prática Pedagógica mostraram-se inicialmente disponíveis, embora após vários encontros marcados para a realização da entrevista não tivessem comparecido.
- Falta de disponibilidade dos Professores-Guia das Escolas de Aplicação para realizar as entrevistas, tendo, em última instância, que aplicar inquéritos por questionário, uma vez que foi a única forma a que se mostraram favoráveis.
- Outra limitação prendeu-se com o facto de estar a realizar a investigação em Angola, em simultâneo com os meus afazeres laborais, como docente e regente, o que consumia enorme tempo, tendo apenas nos últimos meses tido condições para uma dedicação exclusiva ao trabalho, nomeadamente a fase final da presente investigação.
- As entrevistas foram bastante exaustivas, devido à motivação e ao entusiasmo dos entrevistados para abordarem o problema em foco, o que tornou o tratamento de dados muito complexo desde a transcrição das entrevistas, ao seu tratamento, análise e interpretação.

Futuras linhas de investigação:

Sendo meu desejo que esta obra possa inspirar outras mentes para explorar, questionar e ampliar as fronteiras do que atualmente caracteriza a formação de professores, as interrogações não respondidas e os desafios não superados permanecem como convites dessa procura incessante pela sua compreensão, constituindo-se, por isso, como pontos de partida para futuras investigações. Os resultados obtidos proporcionaram clareza e, ao mesmo tempo, abriram novos caminhos que merecem exploração futura. Permitimo-nos, por isso, referir os seguintes aspetos:

- As investigações em torno da Formação de Professores no contexto Angolano são ainda em número reduzido, pelo que seria interessante um estudo mais alargado de várias instituições de formação de professores, tanto públicas como privadas, com o propósito de compreender os desafios vividos e numa análise comparativa encontrar soluções transversais;
- Que em próximas investigações desta natureza sejam incluídos na amostra os alunos das Escolas de Aplicação, com o propósito de conhecer as suas percepções e vivências;
- Tendo em conta a natureza da Unidade Curricular de Prática Pedagógica e sua sistematicidade abrangência, seria interessante fazerem parte do estudo os docentes de Didática, de Metodologias Especificas e de Prática Pedagógica I, para realizar uma análise mais aprofundada, que permitisse cruzar todas as vozes importantes neste processo de formação de professores;
- Os dados recolhidos sugerem, ainda, a realização de estudos que permitam uma reflexão sobre as capacidades de os estudantes utilizarem a língua portuguesa (oral e escrita) de forma correta, procurando encontrar caminhos para superar o que nos parece ser uma lacuna sistémica, oriunda de níveis escolares anteriores, procurando formas que sugiram intervenções eficazes em várias etapas da educação.

Ao colocar um ponto final neste projeto de investigação reconhecemos que a procura de compreensão é uma jornada continua que, por certo, se irá prolongar durante todo o nosso percurso profissional. Contudo, à semelhança do que acontece noutros países, a formação de professores é uma etapa essencial para melhoria e sustentabilidade de sistemas educativos modernos, capazes de propiciar formação de boa qualidade. No fundo, sistemas educativos que permitem o desenvolvimento integral de todos os estudantes, isto é, que contribuem para a formação e o desenvolvimento integral de indivíduos munidos de capacidades, competências e valores que permitam a sua plena integração social e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LESGISLATIVAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. E. (2014). O Papel do Professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Universidade do Minho.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1997). *Supervisão da prática pedagógica; uma prespectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Col. Nova CIDInE 5. Porto Editora

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica; uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagem* (1ª Ed.). Almedina.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interacção colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, Supervisão e Liderança – Escola, Projectos e Aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.

Alonso, L. & Almeida, A. T. (2003). A construção partilhada da profissionalidade docente no contexto da prática Pedagógica. In A. Estrela & J Ferreira (orgs), *A formação de professores à luz da investigação*. Actas do XII colóquio da AFIRSE/AIPELF. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alonso, L. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática inovação/ formação. *Tese de Doutoramento (Documento policopiado)*. Universidade do Minho.

Andrade, M. M. (2003). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação* (4ª Ed). Atlas.

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. Braga: Universidade do Minho.

Antunes, M. (2001). Teoria e prática pedagógica. Lisboa: Instituto Piaget.

Assolini, D. E.; Pimenta, L. A.; & Dornelas, C. C. (2018). *(Entre)Laçamentos. Discursos: docência e Práticas Pedagógicas*. Editora CRV.

Barbier, R. (1985). *A pesquisa-acção*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Jorge Zahar Editora.

Blackburn, S. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Gradiva.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Baptista, I. (2011). *Ètica, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-3. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm

Binji, P. (2013). *A reforma educativa em Angola: o desafio da construção duma escola libertadora*. Centro Missionário Dei Capuccini.

Boaventura, J. F. (2013). *Como pensar a formação de professores em Angola*. Proget.Edizioni.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013) Investigação Qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Porto Editora.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores*. Porto Editora.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Edições Afrontamento.

Canário, R. (1992). Inovação e formação de professores: o papel da sociologia da educação. In A. Esteves & S. Stoer (orgs), *A sociologia na escola professores, educação e desenvolvimento*. Edições Afrontamento.

Cardoso, E. (2012). Problemas e desafios na formação Inicial de Professores em Angola: um estudo nos ISCED da Região Académica II. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade do Minho.

Cardoso. A. M.; Peixoto, A. M.; & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In Isabel Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto Editora.

Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Faculdade de Motricidade Humana.

Cervo, A. L., Bervian, P. A. & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica* (6ª Ed.) Pearson Prentice Hall.

Chimuco, S. M. (2014). A Formação Inicial de Professores em Angola no Contexto da Reforma Educativa: desafios e necessidades nos Institutos Médios Normais de Educação de Benguela. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade do Minho.

Correia, L. M., (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto Editora.

Correia, J. L. G. (2023). Reconfigurar conceções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores: um estudo de caso em Angola. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade do Minho.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª Ed.). Almedina.

Cró, M, (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores / Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto Editora

Cruz, A. (2001). Competências e Habilidades: da proposta à prática. Edições Loyola.

Cruz, A. S. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In https://repositorio-aberto.up.pt/10216/108405.

Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Minerva Editora.

Day, Ch.; (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

Day, Ch. (2007). A Liderança e o Impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de Professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspetivas europeias* (pp. 30-42). CIEd, Universidade do Minho.

Delors, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004), introdução a noção de competências: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz & E. Ollagnier (org), *O Enigma da Competência em Educação* (pp. 9-26). Artemed.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto Editora

Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. In *Investigar em Educação*, junho, nº2. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, 17-29.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Areal Editores.

Estrela, T.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal. *INAFOP, Caderno de formação de professores.* Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto editora.

Flores, M., A. (1997). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Porto: Editora.

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedago.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial dos professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.

Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.

Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança.* CIEd, Universidade do Minho.

Flores, M. A.; Carvalho, M. L.; & Silva, C. (2016). *Formação e aprendizagem profissional de professores* (1ª Ed.). De Facto Editores.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas.* Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). A prática dos professores. Da prática docente na instituição de ensino à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.

Francisco, C. M.& Pereira, M. G (2004). Fontes de stress do estudante estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In J. Ribeiro e Leal (org), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 111-117). ISPA Edições.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Ghedin, E. (2002). Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta, & Ghedin (orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (3ª Ed.). Editora Cortez.

Giglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática* (3ª Ed.). Celta Editora.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª Ed.). Atlas Editora.

Gil, A. C. (2019). Como elaborar projetos de pesquisa (6ª Ed.). Atlas Editora.

Gimeno, J. S. (1993). *La evaluación en la enseñanza. En la evaluación: su teoría y su práctica*. Cuaderno de educación Nº. 143. Ed. Cooperativa Laboratorio Educativo.

González, M. T. (1995). *Formación Docente; perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.* Promociones e Publicaciones Universitárias.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), Os *professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional e Publicações D. Quixote.

Goodson, I. F. (2008). Mudança Educativa e Crise do Profissionalismo. In I. F. Goodson, *Conhecimento e vida Profissional: estudos sobre a educação e mudança*. Porto Editora.

Haidt, R. C. (2004). *Curso de Didáctica Geral* (7ª Ed.). Editora Ática.

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação). (2009). *Curriculo de formação de profesores do 1º ciclo do ensino secundário (melhorado)*. Ministério da Educação. República de Angola.

Imbernón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e incerteza* (9ª Ed). Cortez.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores.* Quarteto Editora.

Jesus, S. N. (2003). *Influência dos professores sobre os alunos: relação pedagógica, gestão de indisciplina, motivação dos alunos* (5ª Ed.). Edições ASA.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoria de la reprodución*. Morata.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (2ª Ed.). Artmed Editora.

Leite, C. R. (2018). *Estilos de Liderança de professores*. Apris Editora.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel Edições Técnicas.

Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.

Lussinga, A.; Leite, C. (2015). A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e Geografia do ISCED do Huambo. *Lúmen*, v. 24 (nº 1), 11-31.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoria de la reprodución*. Morata.

Malaco, L. H. (2006). Formação de educadores: educação, currículo e competência profissional. *Revista Unifi*, v. 5, nº 9, 57-60.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª Ed.). Editora Atlas.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (7ª ed). Editora Atlas.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). Editora Atlas.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Técnicas de pesquisa* (8ª ed). Editora Atlas.

Martins, M. E. G. (2003). *Introdução á probabilidade e à estatística*. Sociedade Portuguesa de Estatística.

Marquezan, R.; Melo, A. M.; Rodrigues, G. F.; & Noal, D. (2004). Dinamica de Sala de Aula: Uma varável na Aprendizagem. *Revista de Educação* UFSM, nº 2, 100-111.

Masetto, M. T. (2003). Competência pedagógica do professor universitário (4ª Reimpressão). Editora Sammus.

Mendes, M. C. (2013). Avaliação da qualidade e educação superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade do Minho.

Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 294). Conselho Nacional de Educação.

Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2017). *Formação Inicial de Professores.* Edições Sílabo.

Michel, M. H. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.*Editora Atlas.

Mestre, L. (2023). O professor investigador em comunidades de prática. Gráfica Manuel & Filhos, Lda.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista de Educação*, Porto Alegre, 22 (37), 7- 32.

Monteiro, A. R. (2009). *Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores*. Universidade de Lisboa.

Monteiro, A. R. (2010). *Auto-regulação profissional na educação*. Síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. Universidade de Lisboa.

Monteiro, A. R. (2017). *Uma teoria da educação*. Edições Piaget.

Monteiro, M. I. C. V. (2019). A supervisão em estágio na formação inicial de professores: perceções dos estagiários, professores, tutores e professores acompanhantes na escola de formação do Namibe em Angola. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade do Minho (http://hdl.handle.net/1822/65715).

Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística.* In http://hdl.handle.net/10198/7325

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Universidade Técnica de Lisboa de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedago.

Morgado, J. C. (2000). O currículo como veículo de integração social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (6), 457-470.

Morgado, J. C. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Porto Editora.

Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: perspetivas europeias* (pp. 43-64). CIEd, Universidade do Minho.

Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De facto Editores.

Morgado, J. C. (2019). Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 10 (2), 7-21.

Morgado, J. C., Mendes, G. M. L.; Moreira, A. F.; & Pacheco, J. A. (2015). *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo*. De facto Editores.

Nérice, I. G. (1978). *Introdução à didáctica geral*. Editora Científica R.J.

Nguluve, A. K. (2010). *Educação Angolana: políticas de reformas do sistema educacional.* Biscalchin Editor.

Nóvoa. A. (1991). *Profissão Professor.* Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-69). Educa.

Nóvoa. A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa. A. (Org.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa. A.; Hameline, D.; Sacristán, G.; Esteve, J.; Woods, P.; & Cavaco, M. (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d´évaluation formatice. *Cahieres Pédagogiques*, nº 280.

Nzau, D. K.; & Costa J. B. (2012). Formação continuada de professores de física, em Angola, com base num modelo didáctico para o campo conceptual de força. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 34, nº 3, 1-14.

Oliveira, L.; Pereira, A.; & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora. In http://hdl.handle.net/10400.8/7005

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto editora.

Pérez Gómez, A. (2000). Reflective education and school culture: the socialization of student's teachers. In H. Altric & J. Elliott (Eds.), *Images of Educational Change* (pp. 125-135). Open University Press.

Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do profissional como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 95-114). Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – perspetivas-sociológicas*. Publicações D. Quixote.

Perrenoud, Ph. (2000a). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (2000b). *Dez novas competências para ensinar.* Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (2001a). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa.

Perrenoud, Ph. (2001b). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia.* Artmed Editora.

Perrenoud, Ph.; Thurler, M.; Macedo, L.; Machado, N.; & Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora.

Pimenta, S. G. (2002). *O estágio na formação de professores*. Cortez

Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2002). *Professor refelexivo no Brasil: génese e critica de um conceito* (2ª Ed). Cortez.

Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento em Bronfenbrenner. Cidine.

Quintas, P. D. (2019). Formação inicial de professores de ciências em Angola: conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários e supervisores. *Dissertação de Mestrado* (policopiado). Universidade do Minho.

Quitembo, A. D. (2010). A Formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela: um estudo sobre o seu desenvolvimento. *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade de Lisboa.

Quivy, R. & Campenhout, V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ªed.). Gradiva.

Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Edições Sílabo.

Reis, P. (2011). Observação de aula e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP-2*. Ministério da educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, D. (2015). *Práticas Pedagógicas*. Plural Editores.

Rocha, J. (2016). Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial? *Tese de Doutoramento* (policopiada). Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Roldão, M.C. & Mesquita, E. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Silabo.

Santos, R. S. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributo de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. In https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inquérito%20por%20Questionário.pdf

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

Sá, P.; Costa, A. P.; & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora.

Sanmamed, M. (1995). *Formación Docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización professional*. Publicaciones Universitarias, S.A.

Santo E., & Souza, S. (2013). *Reflexão da didática como mediadora entre a teoria e a prática pedagógica*. Universitas.

Santos, B. S. (1993). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (3ª Ed.). Edições Afrontamento.

Schön, D. A. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord), *Os Professores e a sua Formação*. Don Quixote.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidos/MEC.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Seabra, F. (2010). Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. *Tese de Doutoramento (policopiada)*. Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf

Shiroma, E. O.; & Evangelista, O. (2010). Profissionalização docente. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, e L. M. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/ Faculdade de Educação.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education - the impact of subject-specific conceptions of teaching. In M. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las Didácticas Especificas en la Formación del Profesorado*, Vol. 1 (pp. 52-70). Tóculo Ediciones.

Souza, L. K. (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: reconhecendo a análise temática*. Arquivos Brasileiros de Psicologia.

Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. Atas do II Colóquio sobre *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp.117-127). Universidade do Minho.

Silva, E. & Menezes, E. M. (2001). *Apostila de metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação.* Laboratório de ensino à distância da UFSC.

Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. Atas do II Colóquio sobre Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 117-127). Universidade do Minho. In http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47167. http://hdl.handle.net/1822/47167

Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tavares, J. & Alarcão. I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina.

Torrecila, F. (2007). Avaliação do Desempenho e Carreira Docente: um estudo em 50 países da América e Europa. In S. Balzamo (Org.), *O desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina* (pp. 21-27). Edições UNESCO.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M.; & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K. (1993). Novos caminhos para o practium: uma perspetiva para os anos 90. In A. Nóvoa (coord), *Os professores e sua formação* (pp. 115-138). Publicações Don Quixote.

Zeichner, K. (2000). Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Revista Presença Pedagógica* (Entrevista), V. 6, nº 34, jul./ago., 5-15.

https://expansao.co.ao/universidade/interior/isced-deixa-de-formar-docentes–de-pedagogia-psicologia-e-filosofia-103601.html

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 13/01, de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) – estrutura o Sistema de Educação de Angola e estabelece seis subsistemas de ensino, da pré-escola ao ensino superior.

Lei nº 17/16, de 7 de outubro, publicada no Diário da república nº 170. I Série, Luanda, Assembleia Nacional da República – Lei Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Angola.

ANEXOS

Anexo 1. Declaração de consentimento para mencionar o nome da instituição.

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCACÃO DE BENGUELA
GABINETE DA PRESIDENTE

DECLARAÇÃO

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes, Presidente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, declara para efeitos legais que a Senhora ***Cláudia Cristina Brandão Bastos da Silva***, docente desta Instituição, está autorizada a mencionar explicitamente o nome do Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela, no estudo realizado no âmbito do Curso de Doutoramento a ser submetido à Universidade do Minho.

Benguela, aos 15 de Maio de 2023.

A PRESIDENTE DO INSTITUTO

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
ISCED - BENGUELA

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Telef.: 244 995639877 - E-mail: iscedgd@gmail.com
Benguela-Angola

Anexo 2. Solicitação de autorização para a recolha de dados no ISCED/Benguela.

Á

Sua excelência Decana do ISCED de Benguela

Benguela

Assunto: Pedido de autorização para a recolha de dados no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular.

Venho, por este meio, solicitar a sua excelência a autorização para proceder à recolha de dados no Instituto Superior de Ciências da Educação, no ambito de uma pesquisa de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, realizada por Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora, na Universidade do Minho. Sobre a supervisão ciêntifica do Professor Doutor José Carlos Morgado.

Esta pesquisa visa compreender o impacto da prática pedagógica na profissionalização dos futuros professores. As entrevistas e inquéritos enquadram-se no projeto de doutoramento sobre "Influência da prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) Benguela, que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho.
Pretende-se mais especificamente, administrar inquéritos por questionários aos estudantes da opção de ensino de Psicologia e Pedagogia do 4º ano, inquéritos por entrevista aos docentes de prática II das respectivas turmas, e também ao chefe de departamento de Ciências da Educação, e Decanato.

Agradecemos o seu bom acolhimento e disponibilizamo-nos para prestar informações adicionais.

Subescrevemo-nos atenciosamente,

Benguela, 24 de Setembro de 2019.

A solicitante

Cláudia C.B.B.e S. Flora

Cláudia C.B.B.e S. Flora

Anexo 3. Declaração para a realização da investigação no Instituto Superior de Ciências da Educação /Benguela.

UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telemóvel: 995639878 – Email: iscedvidaac@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

GABINETE DO VICE-DECANO PARA ÁREA ACADÉMICA

DECLARAÇÃO

O Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela é uma Instituição Pública de Ensino Superior, que tem dentre as suas atribuições, ministrar cursos de Licenciatura entre os quais se enquadram os de licenciatura em **Ensino da Pedagogia** e **Ensino da Psicologia**.

Deste modo, e por nos ter sido solicitado, a Área Académica desta instituição declara, a quem o conhecimento desta competir que a Docente **Cláudia Cristina Brandão Basto e Silva Flora, MSc,** realizou o seu trabalho de investigação no presente ano académico nas turmas do 4º ano das opções Ensino da **Pedagogia** Regime **Regular e Pós Laboral** e **Ensino da psicologia** no Regime **Regular**.

Mais se informa que no presente ano académico para a opção **Ensino da Pedagogia** foram inscritos **69** estudantes no Regime Regular e **44** no Regime Pós Laboral e ainda **52** estudantes da opção **Ensino da Psicologia** no Regime Regular.

Benguela, 27 de Novembro de 2019.

O Vice Decano P/Área Académica

Augusto Ezequiel Afonso, *PhD.*
//Professor Auxiliar da UKB//

Anexo 4. Autorização para a recolha de dados no ISCED.

UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639877 – E-mail: iscedgd@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

Gabinete da Decana

À
Exma. Sra. Professora
Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora

Local

C/c
Exma. Vice-Decana para Área Científica
Exmo. Vice-Decano para os Assuntos Académicos
Exmo. Chefe do DCE

Nota N.º **687**/Dec./ISCED-BGA/UKB/19 2/Out./2019

ASSUNTO: *Autorização para a recolha de dados.*

Acusamos a recepção da vossa "*solicitação de autorização recolha de dados*", para o trabalho investigativo a ser efectuado nesta instituição. Deste modo, tratando-se de um trabalho pertinente relacionado com a Prática pedagógica que, certamente poderá contribuir para melhorias na organização e concretização dessa unidade curricular, somos a autorizar a recolha dos dados conforme solicitado, esperando a partilha dos resultados da investigação com o ISCED- Benguela.

Para o efeito deverá coordenar com a Exma. Vice-Decana para os Assuntos Científicos, Professora Doutora Isabel Romero, e´com o Chefe do Departamento de Ciências da Educação, no qual estão incorporados os sujeitos alvos da investigação.

Sendo tudo de momento, subscrevemo-nos com consideração.

O Decano Em Exercício
Augusto Ezequiel Afonso, Ph.D
"Professor Auxiliar da UKB"

Inf. RSIDPJSSJMM

Anexo 5. Declaração da população de docentes de Prática Pedagógica II.

REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

À
Docente. Cláudia Cristina Brandão Basto e Silva Flora, MSc.

N/Referência: Nota nº **19**/DCE/ISCED-BG/2022

Assunto: **Nomes dos Docentes de Prática Pedagógico II**

Cordiais e respeitosas saudações.

Em resposta a vossa solicitação no que conserne os dados da população dos docentes da prática pedagógica II, o Departamento de Ciências da Educação do ISCED de Benguela, apresenta o seguinte; para a prática pedagógica II, no ano lectivo de 2019 no ensino da Psicologia foram seleccionados 5 docentes e no ensino da Pedagogia 4 docentes. No ano lectivo de 2021-2022 foram distribuidos para leccionar a Prática pedagógica II, 2 Docentes e Para o Ensino da Pedagógia 3 Docentes.

Sem mais assuntos.

Benguela, 16 de Agosto de 2022

O Responsável do Departamento

Louryval Martinho da Glória Capina, M.Sc.

(Professor Auxiliar)

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Rua Silva Porto, Caixa Postal 643
Telef.: 244 995639877
E-mail: iscedgd@gmail.com
Benguela-Angola

Anexo 6. Autorização das Escolas de Aplicação para a recolha de Dados.

REPÚBLICA DE ANGOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO

[redacted]

[redacted] DE BENGUELA FILIAL

Á Sua Excelência

Dr.ª Cláudia Cristina

Brandão Bastos e Silva Flora

=BENGUELA=

Nota Nº 3 /[redacted] Benguela/2019

Assunto: **Resposta da Instituição**

[redacted] de Benguela, acusou a recepção da solicitação e permitiu a autorização da recolha de dados no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular.

Sem outro assunto de momento, queiram aceitar os nossos renovados cumprimentos.

Benguela, aos 21 de Outubro de 2019

O DIRECTOR

[redacted]

Instituto de Ciências Religiosas de Angola. Endereço postal: Avenida Padre Horácio da Silva, BENGUELA – ANGOLA
Tel. ICRA: 921983600/ 912778779.E-mail: icra.benguela2018@gmail.com

REPÚBLICA DE ANGOLA

ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE BENGUELA

DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

[redacted]

ASSUNTO: Resposta à autorização para a recolha de dados no âmbito do Projecto de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular.

Respeitosos Cumprimentos!

A Direcção do Complexo Escolar em epígrafe, vem por este meio informar que autoriza a solicitação apresentada pela senhora Cláudia Cristina Brandão e Silva Flora, doutoranda na Universidade do Minho, relativa a recolha de dados nesta instituição de ensino, no âmbito de uma pesquisa de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, através de inquéritos por questionários, pelo que, se sugere que os resultados da respectiva investigação sejam também do conhecimento da instituição.

Sem mais assunto votos de um excelente trabalho de pesquisa.

Benguela, 24 de Outubro de 2019

A directora do Complexo Escolar

[redacted]

REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DE BENGUELA
GABINETE PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO
LICEU BG [redacted]

NOTA Nº 457 **/ GAB. DIR. DO LICEU BG** [redacted]

ASSUNTO: RESPOSTA A VOSSA SOLICITAÇÃO

Os nossos melhores Cumprimentos

Para os devidos efeitos, vimos através da presente dar o nosso parecer favorável a estudante, **Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora,** no Projecto de Doutoramento sobre a influência da Prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo ISCED de Benguela, para Recolha de dados do trabalho de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, que esta a ser desenvolvido na universidade de Minho (Portugal).

Sem mais, subscrevemo-nos com alta estima e consideração.

LICEU BG [redacted], 18 DE NOVEMBRO DE 2019

O DIRECTOR DA ESCOLA
[redacted]

REPÚBLICA DE ANGOLA

GOVERNO PROVINCIAL DE BENGUELA

COMPLEXO ESCOLAR BG [redacted]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE [redacted]

ASSUNTO: **AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS**.

Tendo sido solicitados pela requerente, Professora ***Cláudia Cristina Brandão Bastos e Silva Flora***, no sentido de proceder a recolha de dados no âmbito da sua pesquisa de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, com destaque para entrevista e inquérito aos Professores guias, que acompanham a actividade dos Estudantes do 4º Ano do ISCED, na área de Psicologia e Pedagogia;

A Direcção do Complexo Escolar em referência é de parecer favorável e se predispõe através da Subdireção Pedagógica, em colaborar para que se alcance os objectivos preconizados pela Professora no âmbito da sua pesquisa.

Sem mais, votos de bom trabalho.

Benguela, 29 de Outubro de 2019

[redacted]

REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DE BENGUELA
ESCOLA DE MAGISTÉRIO [redacted]

À
SENHORA CLÁUDIA CRISTINA
B.B e SILVA FLORA

B E N G U E L A

S/Ref.ª N/Ref.ª Data: 11.10.2019

[redacted]

ASSUNTO: **Pedido de autorização para a recolha de dados no âmbito do Doutoramento em Desenvolvimento Curricular**

Melhores **C**umprimentos;

Acusamos a recepção do Vosso Pedido, de 24 de Setembro, relacionado com o assunto em epígrafe, após análise do mesmo somos a informar o seguinte:
Sendo a Escola o local privilegiado para a pesquisa com vista a produção de conhecimento, a Direcção desta instituição não vê qualquer inconveniência em administrar os referidos inquéritos aos professores que acompanham as actividades dos estudantes do 4º ano do ISCED na área de Psicologia e Pedagogia nesta instituição. Pelo que, está autorizada a desenvolver a referida actividade.

Na expectativa do melhor acolhimento, aproveitamos o ensejo para endereçar estima e alta consideração.

ESCOLA DE MAGISTÉRIO [redacted] DE BENGUELA AOS 11 DE OUTUBRO DE 2019.-

A DIRECTORA DA ESCOLA

[redacted]

Anexo 7. Plano curricular do ensino de Pedagogia

Universidade Katyavala Bwila

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

ISCED de Benguela

Telefone 272232067 Telefax 272232617

Rua Silva Porto

Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

BACHARELATO E LICENCIATURA EM

Ensino de Pedagogia / variante Gestão e Inspecção

2008/2009

Código:BAC-LIC-ENPEDGI

1. Grau conferido:

Bietápico

1.1. Bacharelato

1.2. Licenciatura

2. Duração normal do curso:

2.1. Bacharelato: 6 semestres lectivos/ 3 anos lectivos

2.2. Licenciatura: 8 semestres lectivos/ 4 anos lectivos

3. Áreas científicas do curso, distribuição percentual

3.1. Bacharelato: 31 cadeiras

3.1.1. Área científica principal (específica): 18 cadeiras = 58,1%

3.1.2. Área científica complementar: 6 cadeiras = 19,4%.

3.1.3. Área científica geral: 7 cadeiras **=** 22,6**%**

3.2. Licenciatura: 42 cadeiras

3.2.1. Área científica principal (especifica): 25 cadeiras = 59,5%

3.2.2. Área científica complementar: 10 cadeiras = 23,8%.

3.2.3. Área científica geral: 7 cadeiras = 16,7%

4. Condições à concessão do grau:

4.1. Bacharelato: Aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a aprovação do Relatório de Estágio Pedagógico.

4.2. Licenciatura: Aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a defesa, com aproveitamento do Trabalho de Fim de Curso.

5. Objectivos e perfil profissional:

Objectivo principal do curso: O curso de Pedagogia/ Variante Gestão e Inspecção, no âmbito do Instituto Superior de Ciências da Educação, visa formar professores de Pedagogia com perfil aceitável que reflicta um conhecimento global para o Ensino de Pedagogia e para Gestão e Inspecção Educativa.

5.1. Bacharelato: Formar professores de Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino.

5.2. Licenciatura: Formar professores em Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino e especialistas para gestão e inspecção educativa.

6. Saídas profissionais:

Técnicos superiores na área de Ciências da Educação – professores de Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino e especialistas para Gestão e Inspecção Educativa.

7. Trabalho de fim do curso:

7.1. Bacharelato:

7.1.1. Tempo de duração: 6 meses.

7.1.2. Características do Trabalho: Relatório de Estágio.

7.2. Licenciatura:

7.2.1. Tempo de duração: 12 meses.

7.2.2. Características do Trabalho: Dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar relacionado com a área científica principal do Curso.

8. Tabela de precedências:

8.1. Número de cadeiras com precedência: 15

8.2. Indicações das cadeiras com precedências:

Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PEDAGOGIA/ Variante Gestão e Inspecção

Regime de Precedência das Cadeiras – 2008/2009

Nº	A inscrição em:	Depende da aprovação em:
1	Didáctica Especial da Pedagogia	Didáctica Geral
2	Didáctica Geral	Pedagogia Geral
3	Filosofia da Educação	Filosofia Geral e Lógica Formal

4	Língua Estrangeira II(Inglês ou Francês)	Língua Estrangeira I(Inglês ou Francês)
5	Lógica Formal	Filosofia Geral
6	Necessidades Educativas Especiais	Dificuldades de Aprendizagem
7	Pedagogia Diferencial	Pedagogia Geral
8	Português II	Português I
9	Prática Inspectiva e Supervisão	Prática das Metodologias Educativas
10	Prática Pedagógica I	Didáctica Geral
11	Psicofisiologia	Anatomia e Fisiologia Humana
12	Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Geral
13	Psicologia Pedagógica	Psicologia Geral
14	Sociologia da Educação	Sociologia Geral
15	Teoria da Educação	Pedagogia Geral

9. Planos de Estudo

9.1. Bacharelato:

9.1.1. Número total de horas do curso: **2.715 H**

9.1.2. Número total de horas de aulas teóricas: **1215 H**

9.1.3. Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de campo e/ou outros): **465 H**

9.1.4. Número total de horas teórico – práticas: **885 H**

9.1.5. Número total de horas dedicadas ao Estagio:

10 Horas/Semana – Total: **150 Horas**

9.1.6. Número total de Unidades de Crédito: **180 UC**

9.2. Licenciatura:

9.2.1. Número total de horas do curso: **3.660 H**

9.2.2. Número total de horas de aulas teóricas: **1.245 H**

9.2.3. Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de campo e/ou outros): **795 H**

9.2.4. Número total de horas teóricas – prática: **1320 H**

9.2.5. Número total de horas dedicadas ao Trabalho de fim de curso:

10 Horas/Semana – Total: **300 Horas**

9.2.6. Número total de Unidades de Crédito: **240 UC**

10. Cadeiras do Curso:

Departamento de Ciências da Educação Plano de Estudo do Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PEDAGOGIA/ Variante

Gestão e Inspecção - 2008/2009

	Cadeiras		Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
	1º Ano	Cód.	A	1ºS	2º S	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Anatomia e Fisiologia Humana			x		2	2		4	60			6
2	Filosofia Geral			x		3			3	45			5
3	História da Educação		x			2	1		3			90	8
4	Informática		x			1		2	3			90	4
5	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
6	Lógica Formal				x	2		1	3		45		5
7	Metodologia de Investigação Científica		x			2	1		3			90	4
8	Pedagogia Geral		x			3	1		4			120	10
9	Português I		x			2			2			60	3
10	Psicofisiologia				x	3		1	4		60		5
11	Psicologia Geral			x		3	1		4	60			7
Total										**165**	**105**	**510**	**60**

	Cadeiras		Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
	2º Ano	Cód.	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Demografia			x			3		3	45			3
2	Didáctica Geral		x			2	2		4			120	8
3	Estatística Aplicada à Educação			x			2	1	3	45			3
4	Ética e Deontologia Profissional				x	3			3		45		3
5	História de Angola			x		3			3	45			3
6	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
7	Pedagogia Diferencial		x			2		1	3			90	4

8	Português II		x			2			2			60	3
9	Psicologia do Desenvolvimento		x			2	2		4			120	8
10	Psicologia Pedagógica			x		2		2	4	60			7
11	Sociologia da Educação				x	3			3		45		5
12	Sociologia Geral			x		3			3	45			3
13	Teoria da Educação		x			2	2		4			120	7
Total										**240**	**90**	**570**	**60**

Cadeiras			**Regime**			**Nº de Horas Semanais**				**Total de horas**			**UC**
3º Ano		**Cód.**	**A**	**1ºS**	**2ºS**	**T**	**TP**	**P**	**Total**	**1ºS**	**2ºS**	**A**	
1	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional				x		3		3		45		3
2	Desenvolvimento Curricular		x			2		1	3			90	4
3	Didáctica Especial da Pedagogia		x				2	2	4			120	5
4	Dificuldades de Aprendizagem			x			2	1	3	45			3
5	Documentação e Informação			x			3		3	45			3
6	Filosofia da Educação			x			3		3	45			3
7	Inspecção Educativa				x		2	2	4		60		4
8	Modelos de Administração e Gestão Escolar		x				3		3			90	4
9	Necessidades Educativas Especiais				x		2	2	4		60		4
10	Prática Pedagógica I		x				3	3	6			180	8
11	Saúde, Segurança e Ambiente			x		2		1	3	45			3
12	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos			x			2	2	4	60			4
13	Estágio / Relatório (Opcional)				x			10	10				12
Total										**240**	**165**	**480**	**60**

Cadeiras			**Regime**			**Nº de Horas Semanais**				**Total de horas**			**UC**
4º Ano		**Cód.**	**A**	**1ºS**	**2ºS**	**T**	**TP**	**P**	**Total**	**1ºS**	**2ºS**	**A**	
1	Avaliação do Sistema Educativo Angolano				x	1	2		3		45		5

2	Desenvolvimento Pessoal e Profissional			x		1	2		3	45			4
3	Economia da Educação			x			3		3	45			4
4	Educação Comparada		x				2	2	4			120	8
5	Metodologia de Investigação em Educação		x				2	2	4			120	8
6	Planificação e Gestão Educativa		x				2	1	3			90	6
7	Prática das Metodologias Educativas			x			3	3	6	90			6
8	Prática Inspectiva e Supervisão				x		3	3	6		90		6
9	Seminário Especializado			x			2	2	4	60			6
10	Técnicas Quantitativas			x			2	1	3	45			4
11	Tecnologias de Informação e Comunicação			x				3	3	45			3
Total										**330**	**135**	**330**	**60**

	Trabalho de Fim de Curso		x					10	10				**12**

11. Natureza das cadeiras do curso:

Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PEDAGOGIA/Variante Gestão e Inspecção	
Natureza das Cadeiras-2008/2009	
Nº	**Cadeiras Específicas**
1	Desenvolvimento Curricular
2	Didáctica Especial da Pedagogia
3	Didáctica Geral
4	Dificuldades de Aprendizagem
5	Economia da Educação
6	Educação Comparada
7	Filosofia da Educação
8	História da Educação
9	Inspecção Educativa
10	Metodologia de Investigação em Educação
11	Modelos de Administração e Gestão Escolar
12	Necessidades Educativas Especiais
13	Pedagogia Diferencial
14	Pedagogia Geral
15	Planificação e Gestão Educativa

16	Prática das Metodologias Educativas
17	Prática de Inspecção e Supervisão
18	Prática Pedagógica I
19	Psicologia do Desenvolvimento
20	Psicologia Geral
21	Psicologia Pedagógica
22	Seminário Especializado
23	Sociologia da Educação
24	Teoria da Educação
25	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos
	Cadeiras Complementares
26	Anatomia e Fisiologia Humanas
27	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional
28	Avaliação do Sistema Educativo Angolano
29	Desenvolvimento Pessoal e Profissional
30	Documentação e Informação
31	Estatística Aplicada à Educação
32	Ética e Deontologia Profissional
33	Psicofisiologia
34	Técnicas Quantitativas
35	Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cadeiras Gerais
36	Demografia
37	Filosofia Geral
38	História de Angola
39	Informática
40	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)
41	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)
42	Lógica Formal
43	Metodologia de Investigação Científica
44	Português I
45	Português II
46	Saúde, Segurança e Ambiente
47	Sociologia Geral

Cálculo da Média Ponderada da Avaliação Final do Curso Bacharelato ou Licenciatura		
1.	**Cadeiras Específicas (CE)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	30
2.	**Cadeiras Complementares (CC)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	25
3.	**Cadeiras Gerais (CG)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	10
4.	**Relatório/Estágio ou Trabalho de Fim de Curso de Licenciatura (RE ou TFCL)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	35
Fórmula:		
Bacharelato		
Média Final do Curso = 30% da MA das CE+ 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da MA do RE		
Licenciatura		
Média Final do Curso = 30% da MA das CE+ 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da MA do TFCL		

Anexo 8. Plano curricular do ensino de Psicologia.

Universidade Katyavala Bwila
Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Telefone 272232067 Telefax 272232617
ISCED de Benguela **Rua Silva Porto**
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

BACHARELATO E LICENCIATURA EM

Ensino de Psicologia

2008/2009

Código:BAC-LIC-ENPSI

1. Grau conferido:

Bietápico

1.1. Bacharelato

1.2. Licenciatura

2. Duração normal do curso:

2.1. Bacharelato: 6 semestres lectivos/ 3 anos lectivos

2.2. Licenciatura: 8 semestres lectivos/ 4 anos lectivos

3. Áreas científicas do curso, distribuição percentual

3.1. Bacharelato: 32 cadeiras

3.1.1. Área científica principal (específica): – 16 cadeiras = 50,0%

3.1.2. Área científica complementar: 5 cadeiras = 15,6%.

3.1.3. Área científica geral: 11cadeiras **=** 34,4**%**

3.2. Licenciatura: 39 cadeiras

3.2.1. Área científica principal (especifica): – 23 cadeiras = 59,0%

3.2.2. Área científica complementar: 5 cadeiras = 12,8%.

3.2.3. Área científica geral: 11 cadeiras = 28,2%

4. Condições à concessão do grau:

4.1. Bacharelato: Aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a aprovação do Relatório de Estágio Pedagógico.

4.2. Licenciatura: Aprovação em todas as cadeiras curriculares que integram o plano de estudo, mais a defesa do Trabalho de Fim de Curso com aproveitamento.

5. Objectivos e perfil profissional:

Objectivo principal do curso: O curso de Psicologia, no âmbito do Instituto Superior de Ciências da Educação, visa formar professores de Psicologia com perfil aceitável que reflicta um conhecimento global para o ensino de Psicologia

5.1. Bacharelato: Formar professores de Psicologia para o Ensino Secundário.

5.2. Licenciatura: Formar professores de Psicologia para o Ensino Secundário.

6. Saídas profissionais:

Técnicos Superiores na Área de Ciências da Educação - Professores de Psicologia para Leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino.

7. Trabalho de fim do curso:

7.1. Bacharelato:

7.1.1. Tempo de duração: 6 meses.

7.1.2. Características do Trabalho: Relatório de Estágio.

7.2. Licenciatura:

7.2.1. Tempo de duração: 12 meses.

7.2.2. Características do Trabalho: Dissertação sobre um tema de reflexão de carácter interdisciplinar relacionado com a área científica principal do Curso.

8. Tabela de precedências:

8.1. Número de cadeiras com precedência: 12

8.2. Indicações das cadeiras com precedências:

Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PSICOLOGIA

Regime de Precedência das Cadeiras – 2008/2009

Nº	A inscrição em:	Depende da aprovação em:
1	Didáctica Especial da Psicologia	Didáctica Geral
2	Didáctica Geral	Pedagogia Geral
3	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)	Língua Estrangeira I(Inglês ou Francês)
4	Lógica Formal	Filosofia Geral
5	Português II	Português I
6	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica I

7	Psicologia Diferencial	Psicologia Geral
8	Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Geral
9	Psicologia Pedagógica	Psicologia Geral
10	Psicologia Social	Psicologia Geral
11	Sociologia da Educação	Sociologia Geral
12	Teoria da Educação	Pedagogia Geral

9. Planos de Estudo

9.1. Bacharelato:

9.1.1. Número total de horas do curso: **2.595 H**

9.1.2. Número total de horas de aulas teóricas: **1155 H**

9.1.3. Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de campo e/ou outros): **495 H**

9.1.4. Número total de horas teórico – práticas: **795 H**

9.1.5. Número total de horas dedicadas ao Estagio:

10 Horas/Semana – Total: **150 Horas**

9.1.6. Número total de Unidades de Crédito: **180 UC**

9.2. Licenciatura:

9.2.1. Número total de horas do curso: **3.705 H**

9.2.2. Número total de horas de aulas teóricas: **1.230 H**

9.2.3. Número total de horas de aulas práticas (em sala de aula, em laboratório, trabalhos de campo e/ou outros): **1155 H**

9.2.4. Número total de horas teóricas – prática: **1020 H**

9.2.5. Número total de horas dedicadas ao Trabalho de fim de curso:

10 Horas/Semana – Total: **300 Horas**

9.2.6. Número total de Unidades de Crédito: **240 UC**

10. Cadeiras do Curso:

Departamento de Ciências da Educação

Plano de Estudo do Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PSICOLOGIA – 2008/2009

	Cadeiras		Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
	1º Ano	Cód.	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Anatomia e Fisiologia Humana			x		2	2		4	60			6
2	Didáctica Geral				x	2	2		4		60		7
3	Filosofia Geral			x		3			3	45			5
4	História da Psicologia		x			2	1		3			90	7
5	Informática		x			1		2	3			90	4
6	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
7	Lógica Formal				x	2		1	3		45		5
8	Metodologia de Investigação Científica		x			2	1		3			90	4
9	Pedagogia Geral			x		3	1		4	60			7
10	Português I		x			2			2			60	3
11	Psicologia Geral		x			3	1		4			120	9
Total										**165**	**105**	**510**	**60**

	Cadeiras		Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
	2º Ano	Cód.	A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Demografia			x		3			3	45			3
2	Didáctica Especial da Psicologia		x				2	2	4			120	7
3	Estatística Aplicada à Educação				x		3		3		45		3
4	Ética e Deontologia Profissional				x	3			3		45		3
5	História de Angola			x		3			3	45			3
6	Língua Estrangeira II(Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
7	Português II		x			2			2			60	3
8	Psicologia Diferencial			x		2		1	3	45			6

9	Psicologia do Desenvolvimento		x			2	2		4			120	7
10	Psicologia Pedagógica		x			2		2	4			120	7
11	Sociologia da Educação				x	3			3		45		5
12	Sociologia Geral			x		3			3	45			3
13	Teoria da Educação		x			2	2		4			120	7
Total										**180**	**135**	**600**	**60**

Cadeiras			**Regime**			**Nº de Horas Semanais**				**Total de horas**			**UC**
3º Ano		**Cód.**	**A**	**1ºS**	**2ºS**	**T**	**TP**	**P**	**Total**	**1ºS**	**2ºS**	**A**	
1	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional				x		3		3		45		7
2	Desenvolvimento Curricular		x			2		1	3			90	5
3	Filosofia da Educação			x			3		3	45			4
4	Necessidades Educativas Especiais				x		2	2	4		60		6
5	Organização, Gestão e Inspecção Educativa			x			2	1	3	45			5
6	Prática Pedagógica I		x				6	6	12			360	12
7	Psicologia Social			x			3		3	45			5
8	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos			x			2	2	4	60			4
10	Estágio/Relatório (Opcional)				x			10	10				12
Total										**195**	**105**	**450**	**60**

Cadeiras			**Regime**			**Nº de Horas Semanais**				**Total de horas**			**UC**
4º Ano		**Cód.**	**A**	**1ºS**	**2ºS**	**T**	**TP**	**P**	**Total**	**1ºS**	**2ºS**	**A**	
1	Intervenção Psicológica		x				2	2	4			120	10
2	Metodologia de Investigação em Educação		x				2	2	4			120	8
3	Modelos e Métodos de Comunicação Pedagógica		x			1	1	2	4			120	8
4	Prática Pedagógica II		x					12	12			360	12
5	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem			x		1	1	2	4	60			8
6	Psicopatologia		x			1	1	2	4			120	8
7	Seminário Especializado			x			2	2	4	60			6

Total										**120**	**0**	**840**	**60**

	Trabalho de Fim de Curso		x					10	10				**12**

11. Natureza das cadeiras do curso:

Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PCICOLOGIA

Natureza das Cadeiras-2008/2009

Nº	Cadeiras Específicas
1	Desenvolvimento Curricular
2	Didáctica Especial da Psicologia
3	Didáctica Geral
4	Filosofia da Educação
5	História da Psicologia
6	Intervenção Psicológica
7	Metodologia de Investigação em Educação
8	Modelos e Métodos de Comunicação Pedagógica
9	Necessidades Educativas Especiais (Defectologia)
10	Pedagogia Geral
11	Prática Pedagógica I
12	Prática Pedagógica II
13	Psicologia Diferencial
14	Psicologia do Desenvolvimento
15	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
16	Psicologia Geral
17	Psicologia Pedagógica
18	Psicologia Social
19	Psicopatologia
20	Seminário Especializado
21	Sociologia da Educação
22	Teoria da Educação
23	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos
	Cadeiras Complementares
24	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional
25	Anatomia e Fisiologia Humanas

26	Estatística Aplicada à Educação
27	Ética e Deontologia Profissional
28	Gestão e Inspecção Educativa
Cadeiras Gerais	
29	Demografia
30	Filosofia Geral
31	História de Angola
32	Informática
33	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)
34	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)
35	Lógica Formal
36	Metodologia de Investigação Científica
37	Português I
38	Português II
39	Sociologia Geral

Cálculo da Média Ponderada da Avaliação Final do Curso Bacharelato ou Licenciatura		
1.	**Cadeiras Específicas (CE)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	30
2.	**Cadeiras Complementares (CC)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	25
3.	**Cadeiras Gerais (CG)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	10
4.	**Relatório/Estágio ou Trabalho de Fim de Curso de Licenciatura (RE ou TFCL)**	Percentagem
	Média Aritmética (MA)	35
Fórmula:		
Bacharelato		
Média Final do Curso = 30% da MA das CE+ 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da MA do RE		
Licenciatura		
Média Final do Curso = 30% da MA das CE+ 25% da MA das CC + 10% da MA das CG + 35% da MA do TFCL		

Anexo 9. Regulamento de Prática Pedagógica.

UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639977 – e-mail: iscedgd@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

REGULAMENTO DA

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Benguela, 2020

SUMÁRIO

Pág.

CAPÍTULO I 5
DISPOSIÇÕES GERAIS 5
Artigo 1.º 5
(Âmbito de aplicação) 5
Artigo 2.º 5
(Definição) 5
Artigo 3.º 6
(Objectivos) 6
Artigo 4.º 7
(Natureza) 7
Artigo 5.º 8
(Requisitos de acesso) 8
Artigo 6.º 8
(Frequência) 8
Artigo 7.º 9
(Condições de prescrição) 9
Artigo 8.º 9
(Coordenação de Prática Pedagógica) 9
CAPÍTULO II 10
ORGANIZAÇÃO E SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 10
SECÇÃO I 10
Organização da Prática Pedagógica 10
Artigo 9.º 10
(Organização Geral) 10
Artigo10.º 11
(Organização da Prática Pedagógica I) 11
Artigo 11.º 12
(Organização da Prática Pedagógica II) 12
SECÇÃO II 13
Supervisão de Prática Pedagógica 13
Artigo 12.º 13

ISCED ... ENGUELA

(Responsáveis) 13
Artigo 13.º 14
(Atribuições do Chefe de Departamento de Prática Pedagógica) 14
Artigo 14.º 14
(Atribuições do Regente de Prática Pedagógica) 14
Artigo 15.º 15
(Atribuições do Docente de Prática Pedagógica) 15
Artigo 16.º 16
(Atribuições do professor-guia) 16
Artigo 17.º 16
(Funções do Director da Instituição de Aplicação) 16
CAPÍTULO III 17
DIREITOS E DEVERES DOS FORMANDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 17
Artigo 18.º 17
(Deveres dos formandos) 17
Artigo 19.º 18
(Direitos dos formandos) 18
CAPÍTULO IV 18
A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 18
Artigo 20º 18
(Responsável pelo processo de Avaliação) 18
Artigo 21.º 18
(Frequência da Avaliação) 18
Artigo 22.º 18
(Avaliação Final) 18
Artigo 23.º 19
(Aprovação) 19
Artigo 24.º 19
(Condições de Reprovação) 19
CAPÍTULO IV 19
DISPOSIÇÕES FINAIS 19
Artigo 25.º 19
(Divulgação do Regulamento) 19
(Alterações ao Regulamento) 20
Artigo 27.º 20

(Situações omissas) 20
Artigo 28.º 20
(Entrada em vigor) 20

APÊNDICES

Instrumento 1: Modelo de plano de actividade e de Planificação Mensal
Instrumento 2: Modelo de mapa distribuição de formandos por escolas de aplicação
Instrumento 3:Modelo de mapa mensal de controlo de presenças
Instrumento 4: Modelo de Relatório dos formandos (com os respectivos indicadores de avaliação)
Instrumento 5: Ficha de avaliação de aulas do Professor/a
Instrumento 6: Ficha de observação e análise de uma aula (para formandos)
Instrumento 7: Ficha de avaliação contínua do desempenho do formando
Instrumento 8: Ficha de observação de escolas visitadas
Instrumento 9: Modelo de Mini-pauta de Prática Pedagógica I e II
Instrumento 10: Modelo de Plano de Aula
Instrumento 11: Modelo de Relatório do Professor/a
Instrumento 12:Ficha de avaliação do Professor/a da instituição de aplicação

4

ISCED - BENGUELA

REGULAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APÊNDICES

(PROPOSTA)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1.º

(Âmbito de aplicação)

1. O presente regulamento tem por finalidade regular as Práticas Pedagógicas como unidade curricular do curso de Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela.
2. As unidades curriculares de Prática Pedagógica I, leccionada no 3º ano, e a de Prática Pedagógica II, leccionada no 4º ano, constantes da grelha curricular das opções formativas do curso de Licenciatura em Ciências da Educação ministradas no ISCED de Benguela, são obrigatórias para os/as formandos/as.
3. As unidades curriculares de Prática Pedagógica I e II são realizadas nas escolas do ensino primário e do ensino secundário do 1º e 2º ciclos públicas, público-privadas e privadas, como escolas de aplicação.

Artigo 2.º

(Definição)

1. A Prática Pedagógica é uma unidade curricular que engloba a aplicação dos conteúdos de todas as unidades curriculares do plano de estudos, assim como a implementação prática dos procedimentos pedagógicos de actuação do futuro profissional da educação.
2. Como unidade curricular, a Prática Pedagógica integra as componentes académica, laboral, investigativa e extensionista.

5

Artigo 3.º

(Objectivos)

§. São objectivos das Práticas Pedagógicas:

i. Desenvolver competências nos domínios da planificação, execução e avaliação das actividades de ensino-aprendizagem alinhadas com as exigências da Lei (17/16, de 16 de Outubro) de Bases do Sistema de Educação e Ensino;

ii. Discutir situações do ambiente escolar e de instituições educativas;

iii. Desenvolver uma atitude investigativa sobre as experiências de ensino-aprendizagem que ocorrem no contexto da escola e da comunidade;

iv. Estabelecer uma relação educativa baseada numa adequada comunicação que estimule a aprendizagem e o seu desenvolvimento;

v. Desenvolver as competências auxiliares, tais como a reflexão crítica, a inovação, a autonomia e a capacidade de identificar e analisar dificuldades educativas;

vi. Assegurar a realização das aulas simuladas nas práticas pedagógicas de co-participação, proporcionando a troca de experiências entre docentes e estagiários;

vii. Promover a criatividade para a aplicação de novas estratégias de ensino-aprendizagem;

viii. Adquirir responsabilidade no cumprimento das actividades de ensino-aprendizagem;

ix. Ampliar os conhecimentos dos formandos, através da observação de aulas nas escolas de aplicação, desenvolvendo o senso de planificação do processo de ensino-aprendizagem;

x. Assegurar aos formandos a aproximação à realidade escolar relativamente à compreensão da problemática e a complexidade existente no ambiente escolar;

xi. Compreender o funcionamento da instituição escolar, nos planos organizativo e de gestão.

6

Artigo 4.º

(Natureza)

1. A concepção pedagógica da unidade curricular de Práticas Pedagógicas caracteriza-se por sua sistematicidade, pelo seu carácter integrador, interdisciplinar e pela vinculação da teoria à prática.
2. As Práticas Pedagógicas constituem a *coluna vertebral* do plano de estudo das opções formativas ministradas no ISCED de Benguela, nas quais integram as componentes académica, laboral, investigativa e extensionista.
3. As Práticas Pedagógicas requerem, por excelência, sólidos conhecimentos didáctico-metodológicos propiciados pelas unidades curriculares de Didáctica e das Metodologias de ensino ou didácticas especiais. Deste modo, as didácticas especiais devem obrigatoriamente ser ministradas até ao segundo ano de cada especialidade.
4. As Práticas Pedagógicas permitem o desenvolvimento de habilidades para a organização e a execução da actividade docente, que deve estar centrada nos problemas profissionais que os formandos enfrentam no contexto laboral e social.
5. As Práticas Pedagógicas, no ISCED de Benguela, subdividem-se em **Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II.**

   5.1. A **Prática Pedagógica I** realiza-se no terceiro ano curricular e abarca os dois semestres. Ela permite, de maneira gradual, vincular o formando à realidade educativa, onde este assume um papel observador e toma contacto com os aspectos fundamentais que regem a instituição escolar, para posterior análise com o Professor desta unidade curricular. Por outro lado, permite também exercitar e aperfeiçoar as suas habilidades didáctico-metodológicas a partir da planificação e materialização de aulas simuladas.

   5.1.2. No I semestre, deve-se levar os formandos à familiarização com o funcionamento da escola e das ferramentas pedagógicas a utilizar nas aulas, tais como programas, planos de aula, fichas de observação, etc., bem como a observação de aulas.

   5.1.3. O II semestre é o período em que os formandos realizam e observam aulas simuladas e produzem os relatórios.

   5.2. A **Prática Pedagógica II** realiza-se no quarto ano e abarca dois semestres. Ela consiste na intervenção pedagógica na área de especialização do formando numa escola de aplicação, assumindo não só a planificação e

ISCED - BENGUELA

ministração de aulas, mas também participando nas demais actividades da escola na qual está inserido.

5.2.2. A **Prática Pedagógica II** coloca o formando no papel de professor, na sua especialidade, na escola de aplicação, intervindo didáctica e metodologicamente na instituição escolar, sob orientação do(a) professor(a) de Prática Pedagógica.

5.2.3. No I semestre devem ser desenvolvidas as seguintes tarefas:

i. Distribuição de formandos nas escolas secundárias, previamente seleccionadas;

ii. Participação dos formandos nas actividades escolares, nomeadamente: Preparação das aulas; Observação das aulas; Avaliação das aulas.

5.2.4. O II semestre resume-se em:

i. Preparação das aulas;

ii. Ministração das aulas;

iii. Observação das aulas dadas pelos colegas;

iv. Avaliação das aulas;

v. Elaboração de relatórios.

Artigo 5.º

(Requisitos de acesso)

§. Para o acesso às unidades curriculares de **Práticas Pedagógicas I e II**, o formando deve reunir os seguintes requisitos:

a) Ter aprovado na unidade curricular de didáctica específica da opção formativa em que está inscrito, para a inscrição em Prática Pedagógica I;

b) Ter aprovado na unidade curricular de Prática Pedagógica I, para o acesso à Prática Pedagógica II.

Artigo 6.º

(Frequência)

1. O formando que faltar às actividades da Prática Pedagógica em mais de 10% do total de aulas previstas é automaticamente reprovado, conforme previsto no Regime Académico em vigor (Artigo 43.º, ponto 3).
2. A justificação de faltas em Prática Pedagógica deve obedecer ao disposto no Regime Académico em vigor (Artigo 47.º).

Artigo 7.º

(Condições de prescrição)

1. Considera-se prescrito em Práticas Pedagógicas o formando que reprove na mesma unidade curricular em dois anos lectivos consecutivos.
2. Ao formando declarado prescrito em Práticas Pedagógicas é permitida a inscrição em apenas mais um ano lectivo, devendo o mesmo participar em todas as actividades, devido à sua natureza, conforme previsto no artigo 4.º do presente Regulamento (Natureza da Prática Pedagógica).
3. Se no decorrer do ano suplementar o formando não levantar a prescrição, ser-lhe-á cancelada, definitivamente, a matrícula na Prática Pedagógica.

Artigo 8.º

(Coordenação de Prática Pedagógica)

1. As Práticas Pedagógicas ministradas são coordenadas por um Departamento, que tem como missão a formação de competências aos futuros professores/as das diferentes áreas curriculares e é transversal aos vários departamentos de ensino e investigação.
2. O funcionamento e demais especificidades da Coordenação da Prática Pedagógica são regidos por Regulamento próprio.
3. São competências do Departamento de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela, entre outras, as seguintes:
   a) Velar pelo cumprimento do presente Regulamento;
   b) Supervisionar a materialização das práticas no ISCED de Benguela;
   c) Convocar os membros do Conselho Científico-Pedagógico de Prática sempre que considerar necessário;
   d) Supervisionar o trabalho realizado pelos regentes das Práticas Pedagógicas dos DEI;
   e) Coordenar todas as actividades pedagógicas e científicas relativas às Práticas Pedagógicas;
   f) Realizar trabalhos de diagnóstico que visem a determinação das necessidades e condições para o cumprimento dos objectivos das Práticas Pedagógicas no ISCED de Benguela;
   g) Interagir com as escolas de aplicação, para análise das condições necessárias à efectivação das Práticas Pedagógicas;

h) Elaborar as credenciais para o encaminhamento oficial dos formandos às escolas de aplicação, para a realização da Prática Pedagógica;

i) Promover a realização de actividades metodológicas que visem a melhoria dos procedimentos dos docentes responsáveis pelas Práticas Pedagógicas no ISCED de Benguela e dos professores das escolas de aplicação, assim como dos formandos, sempre que se julgar necessário;

j) Aprovar os planos de acção dos professores das Práticas Pedagógicas, de acordo com o calendário académico e calendário escolar das escolas de aplicação;

k) Supervisionar todas as actividades relacionadas com as Práticas Pedagógicas I e II;

l) Elaborar o mapeamento das escolas abrangidas nas Práticas Pedagógicas;

m) Propor, sempre que necessário, adaptação e renovação das disposições gerais das Práticas Pedagógicas constantes do presente Regulamento e respectivos instrumentos;

n) Realizar demais actividades orientadas superiormente, relacionadas com as Práticas Pedagógicas.

CAPÍTULO II
ORGANIZAÇÃO E SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

SECÇÃO I
Organização da Prática Pedagógica

Artigo 9.º

(Organização Geral)

1. As actividades referentes às Práticas Pedagógicas devem ser organizadas no início do ano curricular pelos(as) docentes de Prática Pedagógica sob coordenação dos Regentes de Prática Pedagógica nos DEI respectivos, com conhecimento do Chefe do Departamento, a quem compete remetê-las ao Departamento de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela;
2. O(A) regente de Prática Pedagógica de cada DEI deve manter dois encontros semestrais (no início e no fim de cada semestre) com os/as docentes de Prática Pedagógica, para coordenação e esclarecimentos sobre a Prática Pedagógica;

10

3. O Departamento de Práticas Pedagógicas do ISCED de Benguela deve remeter a cada DEI, antes do início do Ano académico, a lista das instituições escolares disponíveis para a realização da Prática Pedagógica;
4. Cada docente deve entregar ao Regente de Prática Pedagógica, no início do Ano académico:
   a) O Plano de Actividades;
   b) O Mapa de Distribuição dos formandos com as respectivas escolas de aplicação (em Anexo os modelos dos referidos documentos);
5. O início da execução das actividades pelos docentes das Práticas Pedagógicas só será legitimado após aprovação do plano de actividades pelo Departamento de Prática Pedagógica e homologadas pelo(a) Vice-Decano(a) para os Assuntos Académicos do ISCED de Benguela.
6. No fim de cada semestre, os docentes de Práticas Pedagógicas deverão remeter ao Regente da unidade curricular a Mini-pauta com os resultados obtidos pelos formandos, bem como um relatório sobre as actividades realizadas.

Artigo10.º

(Organização da Prática Pedagógica I)

1. A Prática Pedagógica I permite ao formando vincular, de maneira progressiva, a acção e a reflexão, com o propósito de que o futuro professor se incorpore activamente na área educativa e aplique os conteúdos aprendidos das unidades curriculares anteriores.
2. A Prática Pedagógica I deve ser desenvolvida durante 14 semanas lectivas e em 12 tempos lectivos semanais.
3. Das 16 semanas lectivas estabelecidas pelo calendário académico, 1 semana está reservada à organização inicial, no início de cada semestre, para a elaboração do Plano de actividades e distribuição dos formandos e outra semana ao final do semestre, para a correcção dos relatórios dos formandos e a elaboração do relatório de actividades do(a) docente de Prática Pedagógica.
4. Na Prática Pedagógica I devem desenvolver-se as seguintes actividades por semestres:
   a) Visualização, e posterior análise crítica e discussão, de Vídeos/Filmes sobre aspectos Didáctico-metodológicos (em anexo modelo de ficha de avaliação das actividades);

b) Realização de Conferências sobre temas relacionados com a prática educativa;

c) Observação de actividades docentes e do ambiente escolar em escolas públicas e privadas sob supervisão dos(as) docentes de Prática (em anexo, o modelo de ficha a empregar pelo formando);

d) Realização de quatro (4) aulas simuladas, pelos(as) formandos, respeitando os três tipos básicos de aula: nova, revisão e de avaliação (Modelo de plano de Aula e Ficha de avaliação do Docente em anexo);

e) Análise crítica e avaliação das aulas ministradas pelos formandos (ficha de observação de aulas em anexo) e Grupo de Docentes de Prática Pedagógica; Avaliação do(a) docente de Prática Pedagógica do desempenho do/a formando ao longo da Prática Pedagógica (Modelo de Ficha em Anexo);

f) Elaboração, por parte dos formandos, de um Relatório Final das actividades da Disciplina (em anexo modelo de relatório e indicadores para a sua avaliação);

g) Elaboração, pelos docentes de Prática Pedagógica I, de um Relatório Final das actividades desenvolvidas e eventuais ocorrências ao longo ano académico bem, como de uma Mini-pauta com os resultados finais das actividades realizadas (modelo em anexo).

Artigo 11.º

(Organização da Prática Pedagógica II)

1. A Prática Pedagógica II é aquela que vincula de maneira profissional os futuros professores ao processo de ensino-aprendizagem. Este formando intervém e assume o papel de docente de uma determinada especialidade e colabora nas distintas actividades da escola.
2. A Prática Pedagógica II deve ser desenvolvida durante 14 semanas lectivas e em 12 tempos lectivos semanais.
3. Das 16 semanas lectivas estabelecidas pelo calendário académico, 1 semana está reservada à organização inicial, no começo de cada semestre, para a elaboração do Plano de actividades e distribuição dos formandos, e outra semana, ao final do semestre, para a correcção dos relatórios dos formandos e a elaboração do relatório de actividades dos docentes de Prática Pedagógica.

12

4. Na Prática Pedagógica II, na escola de aplicação atribuída ao formando, devem desenvolver-se as seguintes actividades:

a) Ministração de 6 aulas diferenciadas;

b) Elaboração e correcção de provas, bem como a elaboração de pautas;

c) Participação em reuniões pedagógicas e nas actividades extra-curriculares que se realizem na escola de aplicação;

d) Participação em reuniões de pais e/ou encarregados de educação;

e) Avaliação dos docentes de Prática Pedagógica sobre o desempenho dos formandos ao longo da Prática Pedagógica (Ver Modelo de Ficha em Anexo);

f) Elaboração de um Relatório Final das actividades da Disciplina por parte dos formandos (em anexo o Modelo de Relatório e indicadores para a sua avaliação);

g) Elaboração de um Relatório Semestral e outro no Final das actividades desenvolvidas, assim como de eventuais ocorrências ao longo do ano académico;

h) Elaboração de Mini-pauta com os resultados finais das actividades realizadas (modelo em anexo) pelos/as docentes de Prática Pedagógica II.

5. As actividades a desenvolver pelos formandos devem ser sempre acompanhadas pelos professores de Prática e os professores-guia da escola de aplicação.

SECÇÃO II

Supervisão de Prática Pedagógica

Artigo 12.º

(Responsáveis)

§. São responsáveis pelo acompanhamento, orientação e avaliação da Prática Pedagógica:

a) O Chefe de Departamento de Prática Pedagógica, os Regentes de Prática Pedagógica dos DEI e os docentes de Prática Pedagógica;

b) Os directores e os professores-guia da instituição de aplicação.

13

13

Artigo 13.º

(Atribuições do Chefe de Departamento de Prática Pedagógica)

§. São atribuições do Chefe de Departamento de Prática Pedagógica do ISCED de Benguela as seguintes:

a) Apresentar ao Vice-Decano para a Área Académica uma proposta de trabalho curricular e extracurricular para a realização das actividades de Prática Pedagógica;

b) Estabelecer contacto com as escolas de aplicação, para a realização das actividades de Prática Pedagógica;

c) Fornecer as listas das escolas de aplicação disponíveis;

d) Disponibilizar as credenciais para a realização da Prática Pedagógica nas escolas de aplicação;

e) Acompanhar as actividades da Prática Pedagógica no ISCED e nas escolas de aplicação;

f) Apresentar relatórios semestrais sobre as actividades realizadas na Prática Pedagógica;

g) Promover reuniões regulares com os regentes de Prática Pedagógica (PP).

Artigo 14.º

(Atribuições do Regente de Prática Pedagógica)

§. O Regente de PP é um docente do ISCED de Benguela afecto a um DEI, que supervisiona as actividades docentes referentes à Prática Pedagógica no seu respectivo Departamento. São atribuições do Regente de Prática Pedagógica as seguintes:

a) Promover a formação contínua dos professores de Prática Pedagógica;

b) Realizar reuniões regulares com cada grupo de Prática Pedagógica;

c) Avaliar o desempenho dos docentes de Prática Pedagógica;

d) Participar na selecção dos docentes de Prática Pedagógica, cumprindo os critérios de selecção previstos neste regulamento;

e) Informar o colectivo de docentes de Prática Pedagógica sobre todos os aspectos relacionados com o desenvolvimento da Prática Pedagógica;

f) Apresentar ao Chefe de Departamento de Prática Pedagógica uma proposta de trabalho curricular e extracurricular do ISCED, para o acompanhamento das actividades;

g) Acompanhar as actividades da Prática Pedagógica nas escolas de aplicação;

14

14

h) Apresentar relatórios semestrais sobre as actividades realizadas nas Práticas Pedagógicas.

Artigo 15.º

(Atribuições do Docente de Prática Pedagógica)

1. O Professor de Prática Pedagógica é um docente do ISCED de Benguela com formação contínua e actualizada em Didáctica, com mais de 4 anos de experiência na docência, desde que tenha demonstrado conduta ética. O professor de prática pedagógica é indicado pelo chefe do DEI para acompanhar e supervisionar as actividades durante o processo de Prática Pedagógica.
2. São atribuições do Docente de Prática Pedagógica as seguintes:
   a) Planificar, desenvolver e avaliar o processo de ensino-aprendizagem a nível teórico-prático;
   b) Elaborar o plano de actividades a desenvolver pelos formandos, tendo em conta o modelo estabelecido e em função dos horários disponíveis nas escolas de aplicação;
   c) Fornecer o plano de actividades ao Regente de Prática Pedagógica do DEI respectivo, para a sua aprovação;
   d) Distribuir os formandos pelas escolas de aplicação;
   e) Informar, previamente, os formandos sobre as actividades a desenvolver no processo de Prática Pedagógica, incluindo o respectivo Regulamento;
   f) Orientar os formandos em relação aos instrumentos da Prática Pedagógica e o seu preenchimento/elaboração;
   g) Elaborar e manter um processo individual de cada formando;
   h) Acompanhar, avaliar e registar o desempenho do formando em cada actividade;
   i) Estar presente em cada uma das actividades programadas e realizar um controlo de presenças (ver modelo em anexo);
   j) Informar periodicamente ao Regente de Prática Pedagógica do seu DEI o desenvolvimento das actividades;
   k) Manter um contacto contínuo com o professor-guia, para a avaliação do desempenho dos formandos durante a sua permanência na instituição;
   l) Assinar os instrumentos de Prática Pedagógica utilizados pelos formandos;
   m) Elaborar as Mini-pautas com as avaliações dos formandos, cumprindo com os prazos;

15

n) Apresentar aos professores-guia o plano de actividades e os objectivos da Prática Pedagógica, bem como explicar o seu papel no processo;

o) Apresentar relatórios semestrais sobre as actividades realizadas na Prática Pedagógica, anexando os mapas de controlo de faltas;

p) Informar o Regente de Prática Pedagógica do DEI sobre quaisquer transtornos, dificuldades ou irregularidades que tenham ocorrido na Prática Pedagógica;

Artigo 16.º

(Atribuições do professor-guia)

1. A escola de aplicação deve indicar um professor responsável pelo acompanhamento dos formandos nas actividades exigidas pelo Plano de actividades estabelecido pelo Docente de Prática Pedagógica, facilitando a sua integração no ambiente escolar.
2. As atribuições do Professor-Guia são as seguintes:
   a) Conhecer o plano de actividades a desenvolver pelos formandos;
   b) Informar os formandos sobre as normas da escola;
   c) Acompanhar e supervisionar a operacionalização do plano de actividades;
   d) Participar no processo de avaliação de desempenho dos formandos, utilizando os instrumentos estabelecidos;
   e) Assinar os instrumentos de avaliação;
   f) Informar o docente de Prática Pedagógica, por escrito, em caso de incumprimento das normas institucionais (faltas injustificadas, falta de pontualidade reiterada, etc.).

Artigo 17.º

(Funções do Director da Instituição de Aplicação)

§. O Director é o gestor máximo de uma instituição de ensino com o qual se estabeleceu previamente um acordo de colaboração e tem as seguintes funções:

a) Assinar o acordo com o ISCED de Benguela nos termos negociados;
b) Receber do ISCED de Benguela as informações referentes à Prática Pedagógica de acompanhar as actividades na instituição;
c) Acompanhar o processo de Prática Pedagógica na escola e informar à direcção do ISCED de Benguela os casos de irregularidades.

16

CAPÍTULO III

DIREITOS E DEVERES DOS FORMANDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Artigo 18.º

(Deveres dos formandos)

§. Os formandos inscritos em Práticas Pedagógicas têm os seguintes deveres:

a) Estar inscritos na unidade curricular, conforme o disposto no Artigo 5.º deste Regulamento e no Artigo 21.º do Regime Académico em vigor;

b) Respeitar as normas contidas no presente regulamento, bem como as normas da Instituição onde se realizar a Prática Pedagógica;

c) Demonstrar atitude e comportamento adequados ao papel pedagógico que assumem, na sua interacção com os alunos, pares e os demais integrantes da escola onde realizam a prática pedagógica, respeitando a diversidade étnica, deficiências físicas, necessidades educativas especiais, religião e sexo;

d) Apresentar ao Docente de Prática Pedagógica os documentos solicitados, segundo o plano de actividades estabelecido, devidamente carimbados;

e) Cumprir o horário de entrada e saída estabelecido no plano de actividades, conforme o disposto no Artigo 44.º do Regime Académico em vigor;

f) Comunicar oportunamente ao Docente de Prática Pedagógica e ao Professor-Guia quaisquer irregularidades ou dificuldades que se possam constatar e que afectem ou impeçam o desenvolvimento da Prática Pedagógica;

g) Observar e avaliar o desempenho pedagógico dos seus pares;

h) Propor acções de melhoria para as falhas detectadas nas actividades desenvolvidas durante a Prática Pedagógica;

i) Cumprir com o estabelecido no plano de actividades, completando pelo menos 90% das horas presenciais, sob pena de reprovação automática;

j) Em caso de ausência, o formando deverá comunicar aos Professores e justificar no prazo de 72 horas, anexando os comprovativos, conforme o disposto no Artigo 45.º do Regime Académico em vigor;

k) Completar as horas estabelecidas na alínea i) do presente artigo, recuperando, no decorrer do Ano Académico que frequenta, as actividades não realizadas;

l) Manter confidencialidade em relação a toda a informação interna ligada à Prática Pedagógica;

m) Cumprir com o estabelecido no plano de actividades.

17

Artigo 19.º

(Direitos dos formandos)

1. Receber, no início do ano académico, toda a informação necessária em relação ao Regulamento de Prática Pedagógica, o plano de actividades estabelecido e de todos os instrumentos a utilizar;
2. Ter um docente de prática Pedagógica indicado no início do Ano académico.

CAPÍTULO IV

A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Artigo 20º

(Responsável pelo processo de Avaliação)

1. A avaliação da Prática Pedagógica I será realizada pelo Docente de Prática Pedagógica.
2. A avaliação da Prática Pedagógica II será realizada pelo docente de Prática Pedagógica e pelo Professor-Guia.

Artigo 21.º

(Frequência da Avaliação)

1. A avaliação das Práticas Pedagógicas será efectuada por semestres;
2. Para a Prática Pedagógica I, o(a) docente deverá avaliar cada uma das actividades a realizar. Devem ser realizadas obrigatoriamente 9 actividades ao longo dos dois (2) semestres lectivos.
3. Para a Prática Pedagógica II, o(a) docente deverá avaliar cada uma das actividades a realizar. Devem ser realizadas obrigatoriamente 11 actividades ao longo dos dois (2) semestres lectivos.
4. Os resultados destas avaliações deverão ser entregues no prazo de 7 dias a contar do término do Plano de actividades, conforme o disposto no Artigo 59.º do Regime Académico em vigor.

Artigo 22.º

(Avaliação Final)

§. A nota final em cada modalidade de Prática Pedagógica será o produto da soma de 75% do resultado das notas das aulas ministradas e 25% dos resultados nas demais actividades.

18

18

Artigo 23.º

(Aprovação)

§.O formando estará aprovado na unidade curricular de Prática Pedagógica caso obtenha uma média igual ou superior a dez valores.

Artigo 24.º

(Condições de Reprovação)

1. O formando fica reprovado na unidade curricular de Prática Pedagógica, quando não obtiver uma média igual ou superior a dez valores, como resultado de todas as actividades realizadas.
2. A reprovação por frequência ocorre sempre que o formando perfizer um total de faltas injustificadas igual ou superior a 10% nas actividades de Prática Pedagógica, o que implica a repetição da referida unidade curricular no ano seguinte, mediante nova inscrição.
3. A reprovação aplica-se também nos casos em que o formando não cumpra com o disposto nas alíneas i) e k) do Artigo 18.º do presente Regulamento.
4. O formando que se encontre em situação de reprovação, de acordo com o mencionado nos pontos 1 e 2 do presente artigo, não poderá em circunstância alguma ser submetido a exames de recurso, especial ou extraordinário, dado o carácter prático e transversal da unidade curricular.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 25.º

(Divulgação do Regulamento)

1. As disposições constantes neste regulamento serão dadas a conhecer aos formandos matriculados, a partir do primeiro semestre do ano académico.
2. O Departamento de Práticas Pedagógicas, no interesse do processo de ensino-aprendizagem, poderá convocar, quando necessário, reuniões com os actores envolvidos directa ou indirectamente nas actividades de Práticas Pedagógicas.

19

19

(Alterações ao Regulamento)

§. As disposições do presente Regulamento serão objecto de alteração caso se verifique necessidade relevante e justificável.

Artigo 27.º 26

(Situações omissas)

§. As situações omissas ou de interpretação duvidosa, decorrentes da aplicação das normas deste Regulamento, deverão ser enviadas para o Departamento de Práticas Pedagógicas, e serão julgadas pelo Conselho Científico do ISCED de Benguela, ao qual compete expedir os actos complementares que se fizerem necessários.

Artigo 28.º 27

(Entrada em vigor)

§. O presente regulamento entra em vigor na data da sua aprovação pelo Conselho Científico do ISCED de Benguela.

APÊNDICES

INSTRUMENTOS A UTILIZAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Instrumento 1: Modelo de plano de actividade e de Planificação Mensal

Instrumento 2: Modelo de mapa de distribuição de formandos por escolas de aplicação

Instrumento 3:Modelo de mapa mensal de controlo de presenças

Instrumento 4: Modelo de Relatório dos formandos (com os respectivos indicadores de avaliação)

Instrumento 5: Ficha de avaliação de aulas do Professor de Prática Pedagógica

Instrumento 6: Ficha de observação e análise de uma aula (para formandos)

Instrumento 7: Ficha de avaliação contínua do desempenho dos formandos

Instrumento 8: Ficha de observação de escolas visitadas

Instrumento 9: Modelo de Mini-pauta de Prática Pedagógica I e II

Instrumento 10: Modelo de Plano de Aula

Instrumento 11: Modelo de Relatório do Professor

Instrumento 12:Ficha de avaliação do Professor da instituição de aplicação

20

20

MOD_INSTRUMENTO 1

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639877 – E-mail: iscedgd@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

Especialidade:

Prática Pedagógica.....

Ano de Frequência:

Ano Académico de:

Regime:

Semestre:

Departamento:

Repartição:

PLANO DE ACTIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ____(I OU II)

Semestre	Nome actividade	Objectivo	Breve Descrição	Recursos	Avaliação	Responsável	Local	Data	Nº Participantes
I Semestre									
I Semestre									

O/A(s) Docentes de Prática:

.....

.....

.....

Data:____/____/____

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639877 – E-mail: iscedgd@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

Especialidade:

Prática Pedagógica.....

Ano de Frequência:

Ano Académico de:

Semestre:

Departamento

Repartição:

Nome do(s) Docente(s):

PLANO MENSAL DE ACTIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....(I OU II)

Mês.....

Mês	Nome actividade	Objectivo	Conteúdo	Metodologia	Recursos	Nº actividades Programadas (ou aulas)	Avaliação	Principais Resultados Esperados	Responsável	Local	Data	Nº Participantes

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

O/A(s) Docentes de Prática:

.....

O/A Regente de Prática Pedagógica

.....

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639877 – E-mail: iscedgd@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

MOD_INSTRUMENTO 2

DISTRIBUIÇÃO DE FORMANDOS POR ESCOLA DE APLICAÇÃO

Departamento.....
Especialidade:.....
Regime.....
Prática Pedagógica.....

Nº	NOME COMPLETO FORMANDOS	ESCOLA DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES	NOME DO PROFESSOR DE PP	NOME DO PROFESSOR GUIA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

Nº	NOME COMPLETO FORMANDOS	ESCOLA DE APLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES	NOME DO PROFESSOR DE PP	NOME DO PROFESSOR GUIA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

O/A Docentes de Prática:

.....

O/A Regente de Prática Pedagógica

Data: ___/___/___

24

MOD_INSTRUMENTO 3

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Telefone 995639877 – E-mail: iscedad@gmail.com
Rua Silva Porto
Caixa Postal 643 – Benguela, Angola

LISTA DE PRESENÇAS DOS FORMANDOS

PRÁTICA PEDAGÓGICA ___

MÊS.....

Nº	NOME	Mês: 1º.....Feira (...../...../.....)				2º.....Feira (...../...../.....)				3º.....Feira (...../...../.....)				4º.....Feira (...../...../.....)			
		1ªAula	2ªAula	3ªAula	4ªAula	1ªAula	2ªAula	3ªAula	4ªAula	1ªAula	2ªAula	3ªAula	4ªAula	1ªAula	2ªAula	3ªAula	4ªAula
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
...																	
50																	
51																	
...																	

Os/As Docentes

.....
.....
.....
.....

A Direcção da Turma

.....
.....

MOD_INSTRUMENTO 4

ESQUEMA DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Estrutura e elementos do Relatório	Cotação
1. CAPA E PÁGINA DE ROSTO[1]	
• Logotipo e Cabeçalho da Instituição • Especificação do Âmbito de realização do trabalho (apenas na Pág. Rosto) • Denominação do trabalho (incluindo: o curso, ano Académico e o Regime); • Nome do/a formando; • Data (apenas na capa); • Orientador/a (apenas na Pág. rosto)	0,5 valores
2. PENSAMENTO (OPCIONAL)	
3. SUMÁRIO OU ÍNDICE	0,5 valores
4. INTRODUÇÃO	
• Abordagem sintética sobre as actividades realizadas na Prática Pedagógica; • Explicação da Interdisciplinaridade e a importância da unidade curricular para o curso; • Objectivos da elaboração do diário.	2 Valores
5. DESENVOLVIMENTO[2]	
• Tecer considerações sobre as actividades didácticas desenvolvidas (por docentes e discentes) ao longo do ano lectivo em Prática;	1 Valor
• Debruçar-se sobre a organização das actividades e a pertinência da sua realização ao longo do ano lectivo;	1 Valor
• Valorar os procedimentos de Acção Didácticos utilizados;	2 Valores
• Analisar a distribuição e o cumprimento das tarefas programadas	1 Valor
• Tecer considerações sobre o sistema de avaliação utilizado	2 Valores
• Valorar a relação estabelecida entre professores/as formandos	1,5 Valores
• Apresentar as principais dificuldades encontradas ao longo das actividades	2 Valores
6. CONCLUSÃO	
❖ Destacar os principais aspectos apresentados no desenvolvimento do relatório; ❖ Realizar uma breve síntese dos aspectos essenciais da Prática Pedagógica realizados durante o ano lectivo.	2 Valores
7. SUGESTÕES	
➢ Apresentar propostas para melhoria do trabalho didáctico bem como de outros aspectos (relação professor/a- Aluno/a; avaliação, organização da cadeira…) da disciplina de Prática Pedagógica	3 Valores
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
As referências bibliográficas consultadas para dar sustento ao relatório devem obedecer as normas da APA 6ª edição	0,5 Valor
9. ANEXOS[3]	
Fichas de observação das aulas realizadas (obedecendo a sequência das aulas)	1 Valor

[1] Ver Modelo de Capa e Página de Rosto

[2] As diferentes secções (ou pontos) devem ser enumerados e devem ser intitulados (Exemplo: "Actividades desenvolvidas"; "Organização de actividades", "Pertinência das actividades Desenvolvidas"...).

[3] Deve-se inserir como anexo todas as fichas de observação preenchidas, carimbadas, assinadas e organizadas cronologicamente.

MODELO DE CAPA E PÁGINA DE ROSTO

Instituto superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências da Educação

RELATORIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I - 2016
3º ANO PSICOLOGIA/REGULAR (OU PÓS-LABORAL)

Elaborado por: **Joana Maria**

Benguela, Outubro de 2016

Capa

Instituto superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Ciências da Educação

Descrição das actividades desenvolvidas na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I do 3º ano de Psicologia/2016

RELATORIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I - 2016
3º ANO PSICOLOGIA/REGULAR (OU PÓS-LABORAL)

Elaborado por: **Joana Maria**

Orientado por: (Nome do docente)

Página de Rosto

MOD_INSTRUMENTO 5

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

DEPARTAMENTO DOS ASSUNTOS ACADÉMICOS

Ficha de observação, análise e avaliação docente de uma aula de:

ELEMENTOS PRELIMINARES NAS FICHAS QUE SE SEGUEM:

NOME do(a) formando(a):.....

Aula 1

Ano:..... Especialidade..... Regime.....

Observadores.....

.....

Escola.....Classe/Ano.....

Sala.....Data___/___/_____ Hora de Início.....Hora de Término.....

Unidade Didáctica.....

Tema:_____

Aula 2

Ano:..... Especialidade..... Regime.....

Observadores.....

.....

Escola.....Classe/Ano.....

Sala.....Data___/___/_____ Hora de Início.....Hora de Término.....

Unidade Didáctica.....

Tema:_____



Aula 3

Ano:..... Especialidade..... Regime.....

Observadores.....

.....

Escola..... Classe/Ano.....

Sala.....Data___/___/_____ Hora de Início.....Hora de Término.....

Unidade Didáctica.....

Tema:_____

_____

Aula 4

Ano:..... Especialidade..... Regime.....

Observadores.....

.....

Escola..... Classe/Ano.....

Sala.....Data___/___/_____ Hora de Início.....Hora de Término.....

Unidade Didáctica.....

Tema:_____

_____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Aspectos a observar	Cotação (Valores)	Cotação a Atribuir[4]				Observação
		A1	A2	A3	A4	
Plano Metodológico	6					
a) Verificação das condições prévias	0,5					
b) Adequação e eficácia da motivação	0,5					
c) Uso adequado dos meios de ensino	1					
d) Aplicação e adequação métodos de ensino	1					
e) Atenção as particularidades individuais dos/as alunos/as	1					
f) Cumprimento das funções didácticas e racionalização do tempo	1					
g) Cumprimento dos objectivos	1					
Plano Científico	6					
Domínio do conteúdo e terminologia científica						
Plano Comportamental	3					
a) Apresentação do/a praticante	0,5					
b) Expressividade (movimentação e vivacidade)	0,5					
c) Uso correcto dos potenciais da linguagem (voz, dicção, equilíbrio vocal)	1					
d) Relação professor - aluno (Retroalimentação, empatia com a turma)	1					
Plano de Aula[5]	5					

Recomendações ao(à) Praticante:

1ª Aula

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

[4] Número de Aulas a ministrar pelo/a praticante
[5] A ser preenchido pelo/a professor/a de Prática Docente

2ª Aula

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3ª Aula

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4ª Aula

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nota Final : 1ª Aula_____; 2ª Aula_____3ª Aula_____ 4ª Aula_____Valores

Relatório:_____Valores

Média Final_____Valores

RESULTADO FINAL_____(Aprovado/a ou Reprovado/a)

1ª Aula: Benguela,_____ de _____de _____

2ª Aula: Benguela,_____ de _____de _____

3ª Aula: Benguela,_____ de _____de _____

4ª Aula: Benguela,_____ de_____de_____

Relatório: Benguela, ____ de _____ de _____

O/A Professor(a) de Prática Pedagógica

.....

MOD_INSTRUMENTO 6

Ficha de Observação do formando

Ano Lectivo..... Prática Pedagógica.....(I ou II)

Nome Praticante.....

Escola onde Lecciona.....

Classe..... Turma..... Data...../...../.....Início.....Término.....

Duração da Aula.....

Unidade.....

Tema.....

.....

Observe atentamente a aula e assinale com um X a escala em que considera estar cada um dos indicadores.

Aspectos a observar	5 Excelente (19-20)	4 Muito bom (17-18)	3 Bom (14-16)	2 Suficiente (10-13)	1 Não Satisfaz (0-9)
Plano Metodológico					
1. Procedimentos para a verificação das condições prévias					
2. Adequação dos procedimentos para assegurar a motivação					
3. Procedimentos para a socialização dos objectivos					
4. Procedimentos para a generalização do conteúdo					
5. Procedimentos para a verificação do cumprimento dos objectivos					
6. Procedimentos na marcação e orientação da tarefa					
7. Uso adequado dos meios de ensino					
8. Aplicação e adequação métodos de ensino					
9. Procedimentos para a atenção das particularidades individuais dos/as alunos/as					
10. Cumprimento das funções didácticas e racionalização do tempo					
11. Cumprimento dos objectivos					
Plano Científico					
1. Sistematização do conteúdo leccionado					
2. Uso adequado da terminologia científica da opção					
3. Citação de Autores					

DIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO
733
BENGUELA

4. Relação tema/objectivos/bibliografia referenciada						
Plano Comportamental						
1. Apresentação do/a praticante						
2. Expressividade (movimentação e vivacidade)						
3. Uso correcto dos potenciais da linguagem (voz, dicção, equilíbrio vocal)						
4. Relação professor-aluno (Retroalimentação, empatia com a turma)						
5. Realização de trabalho Educativo						
6. Nível de participação dos/as alunos/as						

Considerações Finais	**Aspectos Positivos da Aula Observada** • • • •
	Aspectos a Melhorar pelo(a) Praticante ➢ ➢ ➢ ➢

Avaliação Final da Aula Observada

Avaliação Final		**5 Excelente (19-20)**	**4 Muito bom (17-18)**	**3 Bom (14-16)**	**2 Suficiente (10-13)**	**1 Não Satisfaz (0-9)**
formandos Observador/a						
Outros formandosObservadores	E1					
	E2					
	E3					
Autoavaliação do/a Praticante						
Professor/a Prática						

Formando(a) Observador(a) Professor/a de Prática Pedagógica

....

Benguela, ... de..... de.....

MOD_INSTRUMENTO 7

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

DEPARTAMENTO DOS ASSUNTOS ACADÉMICOS

FICHA PARA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO FORMANDO

Nome:.....

.....

Idade:.....

Profissão:.....

Formação Média:.....

Telefone:...../.....

E-mail:.....

FOTO

Expectativas em relação ao curso que está a frequentar

.....

.....

.....

.....

Aspectos que devem ser realizados para melhorar as suas habilidades didáctico-metodológicas

.....

.....

.....

.....

.....

Avaliação do Desempenho do(a) formando(a) (Ano académico de .....)

Critério	%	Março	Abril	Maio	Junho	Agosto	Set	Out	Nov
Pontualidade	20								
Assiduidade	20								
Postura profissional (ética, responsabilidade, relações interpessoais...)	40								
Cooperação entre pares	20								
Total	100								

20%=4 valores 40%=8 valores

Nota final a atribuir ao desempenho.....Valores (0-20)

Assinatura do(a) formando(a) A/O Docente

....

MOD_INSTRUMENTO 8

Instituto Superior De Ciências Da Educação De Benguela
Departamento de

Coordenação de Prática Pedagógica

FICHA DE FORMANDOS PARA OBSERVAÇÃO DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Objectivo: Observar a estrutura e o desenvolvimento de actividades pedagógicas nas instituições escolares a visitar.

Ano Lectivo..... Data ...../...../.....

Especialidade..... Ano..... Regime.....

Nome Observador/a.....

Escola Observada.....

Duração da Observação.....h.....m

Início:.....h:.....m. Término:.....h.....m

Actividade 1: Observação de Aulas

Classe:..... Sala..... Nº Alunos Sala.....

Disciplina:.....

Tema Aula:.....

.....

.....

Duração da Aula:.....h.....m. (Início.....h.....m; Término.....h.....m)

Aspectos a observar		Escala		
		Adequada	Razoavel	Inadequada
Pontualidade	Professor			
	Alunos			
Organização da sala de aula				
Procedimentos de motivação				
Métodos utilizados				
Recursos didácticos utilizados				
Procedimentos de retro-alimentação				
Verificação do alcance dos objectivos				
Procedimentos de avaliação				
Interacção professor(a)/aluno/as				
Tom de voz				
Dicção				
Relação entre o/as aluno/as				
Cumprimento das funções didácticas				
Atenção as particularidades individuais				
Distribuição do tempo para cada Função didáctica				
Controlo dos aluno/as no recreio (pelo/a professor/a)				

36

Científicidade dos conteúdos			
Domínio do conteúdo			

Actividade 2: Observação das Condições da Escola

Aspectos a Observar	Classificação/escala		
	Observa-se	Parcialmente observado	Não se observa
Infra-estrutura			
Biblioteca			
Cantina			
Árvores			
Jardim			
Adequada localização da escola			
Casas de Banho			
Higiene			
Sino			
Iluminação adequada			
Ventilação adequada			
Quadra desportiva			
Sala dos professores			
Acomodação/lazer			
Bebedouro			
Carteira por aluno			
Secretária para docente			
Quadro adequado			
Rampas de acesso			
Segurança			
Assistência médica			
Segurança escolar			
Extintores			

1. **Outras Observações:**.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Benguela.....de.....de.....

Assinatura do(a) formando(a) (observador/a)

.....

Assinatura do/a Professor/a de Prática Pedagógica

.....

MOD_INSTRUMENTO 9

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

Departamento dos Assuntos Académicos

Especialidade:_____ Ano que frequenta_____ Ano Académico_____ Regime:_____

Nome do Docente:_____

MINI-PAUTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I

N.º	Nome	Actividades Pedagógicas									Média Final	Resultado (aprovado ou reprovado nota por extenso)
		Aulas				Outras Actividades						
		Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Discussão de Vídeos/Filmes	Conferência	Observação de actividades docentes e do ambiente escolar	Outras actividades	Relatório final		
1												
2												
3												
...												
8												
n												

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

Departamento dos Assuntos Académicos

Especialidade:_____ Ano que frequenta_____ Ano Académico_____ Regime:___

Nome do Docente:_____

MINI-PAUTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II

N.º	Nome do formandos	Actividades Pedagógicas												Média Final	Resultado (aprovado ou reprovado nota por extenso)
		Aulas						Outras Actividades							
		Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Elaboração de provas	Correcção de provas	Elaboração de pautas	Reuniões Pedagógicas	Outras	Relatório final		
1															
2															
3															
...															
8															
n															

MOD_INSTRUMENTO 10

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

DEPARTAMENTO DOS ASSUNTOS ACADEMICOS

PLANO DE AULA Nº.....

Elaborado por: .....

Ano: .....

Departamento.....

Opção:.....

Ano Lectivo: .....

Regime:.....

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

Escola:.....

Disciplina:.....

39

Classe:..... Turma:.....

Aula nº.....

Duração:.....

Tipo de aula:.....

Unidade temática:.....

Sumário:.....

Objectivo geral:.....

Objectivos específicos:.....

Meios de ensino:.....

40

Funções Didácticas							
	Aspectos fundamentais	Desenvolvimento metodológico					
		Métodos e técnicas	Procedimentos de retro-alimentação	Tempo			
1. Preparação das condições prévias							
2. Motivação inicial							
3. Orientação ao objectivo							

41

4. Tratamento do novo conteúdo						
Funções didácticas	Aspectos fundamentais	Desenvolvimento metodológico				
		Métodos e técnicas	Procedimentos de retro-alimentação	Tempo		

Funções didácticas	Aspectos fundamentais	Desenvolvimento metodológico	Métodos e técnicas	Procedimentos de retro-alimentação	Tempo
5. Generalização do conteúdo					
6. Comprovação do objectivo					

43

Resumo

MOD_INSTRUMENTO 11

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

RELATÓRIO DO/A DOCENTE

PRÁTICA PEDAGÓGICA.....

INFORMAÇÃO GERAL	
Nome do docente:	
Departamento de:	
Curso:	
Escola de aplicação:	
Disciplina:	**classe:**
Número de formandos:	

INTRODUÇÃO
(Abordagem geral sobre a importância da cadeira, da necessidade de elaboração do relatório, bem como o período retratado e o(s) local(is) da sua realização, não devendo esquecer de mencionar o número de formandos acompanhados. Deve terminar com a apresentação da estrutura do relatório que se apresenta.)
OBJECTIVOS
Gerais:
Específicos:
ACTIVIDADES PROGRAMADAS
Deve apresentar uma visão geral das actividades programadas no âmbito da cadeira (ver regulamento da PP)
ACTIVIDADES REALIZADAS
(Constantes do regulamento da PP) Outras actividades realizadas pelos formandos nas escolas de aplicação. - Para as aulas (observadas e dadas pelos formandos), deve-se incluir uma abordagem geral sobre a qualidade das aulas, as opções metodológicas dos formandos, a reacção dos alunos e outros detalhes que se considerem importantes)
DIFICULDADES ENCONTRADAS
a. Grau de cumprimento das actividades programadas b. Principais dificuldades manifestadas pelos formandos c. Estratégias utilizadas pelos formandos para superar as dificuldades encontradas Estratégias utilizadas pelo professor de Prática para superar as dificuldades encontradas no cumprimento da programação.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS PELOS FORMANDOS
Descrever as principais habilidades desenvolvidas pelos formandos, nos domínios de: • planificação e orientação de aulas (formulação de objectivos e sua interligação aos conteúdos da aula; • selecção e utilização de metodologia adequada; • selecção, elaboração e utilização de recursos didácticos; • adequação das estratégias de ensino à realidade contextual da escola e dos alunos) • entrosamento e execução na realização de outras actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. (reuniões de planificação, participação na elaboração e correcção de provas, etc.).
DESEMPENHO DOS FORMANDOS
- Visão geral sobre o desempenho dos formandos, apontando os formandos que mais se destacaram e os que apresentaram mais dificuldades relativamente as actividades desenvolvidas.
CONCLUSÕES
RECOMENDAÇÕES

Benguela, ___ de _____ de 20__

O/A docente de Prática Pedagógica

.....

MOD_INSTRUMENTO 12

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR-GUIA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA

DEPARTAMENTO DE.....

(Regime.....)

Ficha de observação e análise e avaliação Docente de uma aula de:

_____

NOME do/a formando(a):.....

Ano:..... Especialidade..... Regime.....

Professor-guia de Prática:.....

Escola.....Classe/Ano.....

Sala.....Data___/___/_____ Hora de Início.....Hora de Término.....

Unidade Didáctica.....

Tema da aula: _____

_____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Aspectos a observar	Cotação (Valores)	Cotação a Atribuir				Observação
Plano Metodológico	6					
		A1	A2	A3	A4	
h) Verificação das condições prévias	0,5					
i) Adequação e eficácia da motivação	0,5					
j) Uso adequado dos meios de ensino	1					
k) Aplicação e adequação métodos de ensino	1					
l) Atenção as particularidades individuais dos/as alunos/as	1					

48

m) Cumprimento das funções didácticas e racionalização do tempo	1					
n) Cumprimento dos objectivos	1					
Plano Científico	6					
Domínio do conteúdo e terminologia científica						
Plano Comportamental	3					
e) Apresentação do/a praticante	0,5					
f) Expressividade (movimentação e vivacidade)	0,5					
g) Uso correcto dos potenciais da linguagem (voz, dicção, equilíbrio vocal)	1					
h) Relação professor/a aluno/a (Retroalimentação, empatia com a turma)	1					
Plano de Aula	5					

Recomendações ao(à) Praticante:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Queira, por favor, fazer a avaliação do/a formando, marcando com um (X) um dos seguintes parâmetros:

Não Satisfaz	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente

Benguela, ____ de _____ de _____

O/A Professor(a)-Guia de Prática Pedagógica

.....

Anexo 10. Guião da entrevista dirigido aos Professores de Prática Pedagógica II.



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO AOS PROFESSORES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II, ESPECIALIDADE DE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO ISCED/BENGUELA

Este guião tem como objectivo obter dados sobre o impacto da prática pedagógica na profissionalização dos futuros professores. As entrevistas enquadram-se no projeto de doutoramento sobre "Influência da prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) Benguela, que está a ser desenvolvido na Universidade do Minho.

Solicita-se a sua prestimosa colaboração nas respostas às questões seguintes, o que contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos Estudantes Licenciados pelo ISCED /Benguela. A entrevista é anonima. As suas respostas são confidenciais e os dados recolhidos serão utilizados no âmbito deste estudo. Desde já agradeço a sua participação, sem a qual esta investigação não poderia realizar-se.

Objetivos:

1. Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar no ISCED em Benguela.
2. Conhecer as perceções dos atores no processo de formação, sobre a orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores.
3. Caracterizar o conjunto de competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.
4. Compreender como são vivenciadas as Práticas formativas nas escolas de aplicação.
5. Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.
6. Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.

Dados Pessoais

Idade _____
Sexo: Feminino_____ Masculino_____
Formação académica_____
Experiência Profissional_____
Anos de serviço na instituição_____
Anos na orientação da cadeira de Prática Pedagógica II_____

Guião de entrevista

Dimensões	Objectivos	Formulário de perguntas
I. Legitimação da entrevista e motivação	Informar o entrevistado, sobre a natureza e os objetivos da entrevista	De acordo á natureza e objectivos da investigação, tem alguma dúvida ou questão a direccionar?
	Assegurar o caracter confidencial das informações prestadas	Tem algum aspecto a referir quanto a esta componente?
	Legitimar a entrevista	Permite que faça a gravaçao da entrevista em áudio, para assegurar a fidelidade e fidignidade das suas intervenções?
	Negociar a modalidade de devolução da entrevista	Para tomar conhecimento da transcrição de toda a informação recolhida e sua respectiva análise, como pretende rececioná-la?
II. Modelo de formação inicial de professores no ISCED/Benguela	Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular (Prática pedagógica II), tendo em conta o perfil de professor a formar (conhecimento/competências) no ISCED em Benguela	1. Em linhas gerais, pode descrever como é desenvolvido o estágio curricular no ISCED de Benguela, no contexto da formação inicial de professores? 2. Qual a sua opinião sobre o atual currículo da formação inicial de professores? 3. Quais as funções dos formadores de futuros professores no âmbito da formação inicial de professores no ISCED? 4. Que competências desenvolvem os futuros professores formados no ISCED, para leccionarem no ensino secundário? 5. Que outras competências deviam ser desenvolvidas para uma formação mais integral? 6. Para dar resposta às novas exigências e aos desafios lançados no âmbito da reforma educativa, que caraterísticas devem ter os futuros professores?
III. Pressupostos na	Averiguar como são orientadas as práticas pedagógicas pelos docentes (formadores) do ISCED	7. O ISCED possui um regulamento para apoio á disciplina de Prática Pedagógica? Em caso afirmativo, esse regulamento é

organização formativa no ISCED/Benguela	de Benguela.	eficiente e responde aos objetivos do profissional a formar? 8. Como é que são organizadas as atividades na disciplina de Prática II? 9. O departamento de ciências da educação (DCE) organiza atempadamente os protocolos com as escolas de aplicação? Pode justificar a sua resposta? 10. Quantos estudantes orienta? Esse número é compatível com um acompanhamento e uma orientação adequados? 11.Que número de estudantes cada orientador deveria acompanhar? Porquê? 12. Que número de aulas é que os estudantes lecionam? Acha esse número suficiente para desenvolver as competências consideradas essenciais para a profissão futura? Em caso negativo, quantas aulas deveriam ser lecionadas por cada estudante na disciplina de Prática II? 13. Que critérios devem ser tidos em conta para a realização das aulas práticas nas escolas de aplicação? 14. Acompanha as aulas lecionadas pelos seus estudantes? Que critérios utiliza para observar e avaliar essas aulas? 15. Tem tido dificuldades para realizarem as aulas nas escolas de aplicação? Quais os principais constrangimentos? 16. As escolas de aplicação possuem os recursos necessários para uma formação adequada? Fundamente a sua resposta.
Benefícios/prejuízos das escolas de aplicação no processo formativo.	Compreender como são vivenciadas as Prática formativas nas escolas de aplicação.	
Caracterização das	Caracterizar o nível de conhecimentos/ competências e dificuldades dos estudantes do 4º ano evidenciadas pelos Professores de prática	17. Considera que os estudantes vêm bem preparados da disciplina de Prática I, uma vez que é essencial para a disciplina de Prática II? Fundamente a sua resposta. 18. Quais as principais dificuldades dos

competências e dificuldades dos estudantes	Pedagógica II.	seus estudantes na lecionação das aulas?
Pressupostos que garantam o perfil de saída dos estudantes.		19. Que pontos fortes apresentam os estudantes nesse processo? 20. Que pressupostos se devem ter em conta para garantir um nível adequado de preparação dos estudantes? 21- Que tipo de suporte oferece aos estudantes para desenvolverem um perfil de saída adequado?
Apoio dos professores de Prática Pedagógica II aos Estudantes para o desenvolvimento do seu perfil de saída.	Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.	22. Qual a importância desta disciplina para os futuros profissionais?
Importância da Prática Pedagógica para os futuros profissionais.	Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED.	23. Pretende acrescentar mais alguma informação à temática tratada para a melhoria da formação inicial?
sugestões para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.		

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo 11. Matriz para a análise de conteúdo da entrevista realizada aos professores



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Dimensões	categorias	Questão	Resposta na integra	Unidades de registo
I Formação inicial de professores no ISCED/Benguela	**Análise do modelo de formação de professores e respetiva organização curricular (Prática pedagógica II), tendo em conta o perfil de professor a formar (conhecimento/competências) no ISCED em Benguela**	1. Em linhas gerais, pode descrever como é desenvolvido o estágio curricular no ISCED de Benguela, no contexto da formação inicial de professores?	**Professor 1** É... Bem, falando da forma como decorre a prática pedagógica II no ISCED Benguela, importa dizer que o ISCED Benguela na qualidade de instituição de formação de professores, é, forma professores para o segundo ciclo e a forma como é desenvolvida, é da, as turmas como são bastante numerosas, os estudantes inicialmente vêm já com algum conhecimento de, teórico das cadeiras de Didáctica, de Pedagogia Geral e algumas Didácticas Especiais e a Prática II é desenvolvida no quarto ano e neste ano os estudantes são subdivididos por docentes, em grupos de dez ou mais, porque até temos estado a considerar levar um número elevado e estes grupos de estudantes são direcionados pelo professor tutor, professor orientador que os leva para diversas escolas de aplicação, aonde ministram aulas em função da especialidade de formação no ISCED. Assim, temos alguns estudantes a formarem-se em Psicologia, em Pedagogia, em História, matemática, é... Geografia, Línguas... E então, esses estudantes vão para as escolas de aplicação que podem ser as escolas de formação geral, de formação de professores, magistérios e tantas outras. Nessas escolas os estudantes têm a possibilidade de algumas vezes participar da planificação das aulas e outras vezes, éééé, dependem do seu..., da distribuição	Forma professores para o segundo ciclo as turmas como são bastante numerosas os estudantes são subdivididos os por docentes, em grupos de dez ou mais professor orientador que os leva para diversas escolas de aplicação, onde ministram aulas em função da especialidade de formação no ISCED esses estudantes vão para as escolas de aplicação que podem ser as escolas de formação geral, de formação de professores, magistérios e tantas outras. os estudantes têm a possibilidade de algumas vezes participar da planificação das aulas e outras vezes observam algumas aulas dos professores da própria escola de aplicação e a partir dali vão sendo inseridos em diversas turmas e praticar as suas aulas.

			temática dos orientadores, observam algumas aulas dos professores, dos professores da própria escola de aplicação e apartir dali vão sendo inseridos em diversas turmas e praticar as suas aulas. **Professor 2** Bem, relativamente ao estágio curricular, há todo um processo de preparação que se faz do formando no que toca a didáctica geral, onde o indivíduo adquire os conhecimentos gerais em torno daquilo que poderá vir a ser a condução, a planificação e condução da actividade docente, posteriormente o educando ou formando, futuro professor tem a prática I, que é um elemento de, de transição para a prática II e a prática II, esta prática I lembrar que é feita a nível da instituição e a prática II já no contexto específico onde o estudante vai demostrar os resultados do trabalho realizado ao longo desse processo inicial de formação, então creio que o estágio é dessa forma preparado no sentido do estudante também no final apresentar um relatório que retrata todos os aspectos vividos ao longo da prática, quer seja sala de aulas, quer seja no contexto já de avaliação. **Professor 3** O estágio cá nesta casa do saber é desenvolvido tendo em conta duas vertentes, numa primeira fase, o estágio é orientado pela teoria, isto os futuros professores ou os professores já em carreira, eles são orientados nas disciplinas antes da aplicação do próprio estágio. No segundo momento que refere-se a saída deles da instituição, no fim do plano, do cumprimento do plano curricular, isto no quarto ano, eles frequentam o estágio concretamente nas escolas de aplicação, ou seja, será nesta, neste, serão nessas instituições onde eles vão operacionalizar todo leque de trabalho desenvolvidos anteriormente no ISCED, isto no âmbito da prática I onde eles fazem aulas simuladas, eles fazem algumas visitas em algumas instituições, fazem observações de aulas, isto dependendo do critério de organização dos professores, mas a operacionalização mesmo do estágio, isto ocorre já no fim do curso, quer dizer que eles têm poucas disciplinas ou unidade curricular no quarto ano porque o grosso do tempo é dedicado mesmo ao estágio na escola de aplicação. **Professor 4** Obrigado doutora Cláudia, dizer que desenvolvimento do... das práticas pedagógicas no Instituto Superior de	Há todo um processo de preparação que se faz do formando no que toca a didáctica geral, o indivíduo adquire os conhecimentos gerais. futuro professor tem a prática I, que é um elemento de, de transição para a prática II I lembrar que é feita a nível da instituição e a prática II já no contexto específico onde o estudante vai demostrar os resultados do trabalho realizado ao longo desse processo inicial de formação é desenvolvido tendo em conta duas vertentes, é orientado pela teoria, são orientados nas disciplinas antes da aplicação do próprio estágio, segundo momento que refere-se a saída deles da instituiçãoisto no quarto ano, nas escolas de aplicação nessas instituições onde eles vão operacionalizar todo leque de trabalho desenvolvidos anteriormente no ISCED mas a operacionalização mesmo do estágio, isto ocorre já no fim do curso, quer dizer que eles têm poucas disciplinas ou unidade curricular no quarto ano porque o grosso do tempo é dedicado mesmo ao estágio na escola de aplicação.

		2. Qual a sua opinião sobre o atual currículo da formação inicial de professores?	Ciências da Educação, primeiro é... não diria que está conforme deve ser. Por quê? Porque está subdividido em dois grupos, digamos assim. Temos o grupo um, que é do terceiro ano, onde começa essa prática e nesse terceiro ano que são aquelas aulas presenciais entre os próprios estudantes é que deixa muito a desejar, no meu ponto de vista. Por quê? Porque não se cumpre muito os pressupostos metodológicos nessas aulas do primeiro ano. Porque quando vamos para o segundo, onde eu me encontro, mesmo assim ainda encontro debilidades desses estudantes a fazerem a sua prática. Porque acho que... devia se aprimorar mais um bocadito naquilo que são metodologias, o Clésio de professores de práticas devia se sentar mesmo que é para termos uma única linha de pensamentos. **Professor 5** Infelizmente não têm estágio supervisionado, mas sim prática pedagógica com um número reduzido de aulas; não participam da vida da escola a fim de treinarem habilidades de lidar com a comunidade educativa; nos encontros com pais e encarregados de educação; Não participam na aplicação das provas e respectivas correcções, no lançamento de notas numa palavra participam de forma parcial. **Professor 1** Bem, na minha opinião, o currículo está bem concebido, mas, entretanto, a própria prática pedagógica, o contacto com a prática devia ter começado muito mais cedo. A prática começa... As observações de umas aulas começam no terceiro ano e eu considero isso um bocadinho tarde, eu considero que isto devia começar, a própria prática, o contacto com a prática devia ter começado pelo menos no segundo ano e quiçá mesmo no primeiro, seria uma forma de os estudantes familiarizarem-se melhor com a profissão, nós temos recebido estudantes que não têm uma formação anterior em escolas de formação de professores, vêm dum ensino geral, vêm de politécnicos e que não têm uma noção básica do que é ensinar, a não ser aquela, aquela impressão, aquela observação que eles têm no dia-a-dia sobre seus professores, os professores que passam por eles e que ministram para si, mas como profissionais, pessoas que se querem profissionalizar no ensino, tomar o contacto directo com a prática pedagógica no terceiro ano, eu considero tardio. Então, eu	não diria que está conforme deve ser, está subdividido em dois grupos, um que é do terceiro ano, onde começa essa prática e nesse terceiro ano que são aquelas aulas presenciais entre os próprios estudantes é que deixa muito a desejar. Não se cumpre muito os pressupostos metodológicos nessas aulas do primeiro ano quando vamos para o segundo, onde eu me encontro, mesmo assim ainda encontro debilidades desses estudantes devia se aprimorar, metodologias professores de práticas devia se sentar, termos uma única linha de pensamentos. Não têm estágio supervisionado mas sim prática pedagógica com um número reduzido de aulas; o currículo está bem concebido o contacto com a prática devia ter começado muito mais cedo devia ter começado pelo menos no segundo ano e quiçá mesmo no primeiro, seria uma forma de os estudantes familiarizarem-se melhor com a profissão estudantes vêm de politécnicos e que não têm uma noção básica do que é ensinar tomar o contacto directo com a prática pedagógica no terceiro ano, eu considero tardio. penso que no primeiro ano os estudantes deviam já começar a observar aulas e no segundo ano é

			penso que no primeiro ano os estudantes deviam já começar a observar aulas e no segundo ano é que deviam já começar com alguma experiência de aulas simuladas, entrar em contatos de simulação e no terceiro ano podiam progredir também para algumas aulas de simulação e outras já em contacto directo com as escolas, em contacto, com o contexto directo com o aluno e o quarto ano aí sim podia ser o estágio em que o aluno seria capaz mesmo de assumir uma turma, assumir uma unidade curricular. Eu penso que desta forma o perfil de saída estaria melhor ajustado aos objectivos institucionais.	que deviam já começar com alguma experiência de aulas simuladas, entrar em contatos de simulação e no terceiro ano podiam progredir também para algumas aulas de simulação e outras já em contacto directo com as escolas, quarto ano aí sim podia ser o estágio O aluno seria capaz mesmo de assumir uma turma, assumir uma unidade curricular, desta forma o perfil de saída estaria melhor ajustado aos objectivos institucionais.
			Professor 2 Bem, do ponto de vista de concepção, creio que o mesmo está bem concebido, passo o pleonasmo, o que falta agora é a sua aplicabilidade tendo em conta também as condições objectivas que a instituição apresenta e a escola de formação, pensamos, pensamos nós que deveria existir mais condições para que este futuro professor possa estar munido de competências e também de atitudes que lhe possam levar a ser um bom profissional na área da educação, então este, e tendo em conta também as alterações que se vão fazendo aos planos de formação, saímos de um, de um subsistema que colocava a princípio as especialidades de psicologia e pedagogia e passamos agora para o ensino primário na sua globalidade e essa alteração não foi de toda bem preparada no sentido de dotar esses estudantes para aquelas que são as habilidades que eu acho competências que se exigem, portanto, a toda uma necessidade de se realizar um trabalho mais apurado para que este perfil possa ser efectivamente exequível.	creio que o mesmo está bem concebido que falta agora é a sua aplicabilidade tendo em conta também as condições objectivas que a instituição apresenta e a escola de formação deveria existir mais condições para que este futuro professor possa estar munido de competências e também de atitudes que lhe possam levar a ser um bom profissional na área da educação
			Professor 3 Está elaborado, responde aos objectivos pelos quais as instituições de formação de professores existem, mas existem, exigem, o currículo exige algum ajuste, por isso é que se está a pensar passar, por exemplo, a prática pedagógica I nos cursos, nos anos iniciais, concretamente no segundo ano, terceiro ano e depois o quarto ano apenas operacionalização, mas como está não está mal porque eles no terceiro ano têm o estágio em contexto sala de aulas onde eles trabalham com os professores tutores do ISCED e os seus colegas, mas devis se olhar	responde aos objectivos pelos quais as instituições de formação de professores existem. o currículo exige algum ajuste

			mais para a vertente mesmo do perfil de saída. O perfil de saída da nossa instituição é para formação de professores, então o currículo devia estar posicionado na vertente que se quer mudar, que já está em carteira, já está no projecto do, do projecto PPC, o projecto do curso, em passarmos a prática pedagógica ou o estágio já a partir do segundo ano e depois os outros anos, a medida que eles forem frequentando, a ideia é mesmo optimizar as práticas aprendidas no segundo ano, terceiro e finalmente no quarto ano. **Professor 4** Bom... esse actual currículo de formação inicial de professores, é... o quê que posso dizer à doutora Cláudia? Bom... tem algumas vantagens, mas há outros que falta mais... falta... falta inserir neste currículo mais elementos. Porque nós acabamos terminando certos cursos, certas... certas... certas unidades curriculares que depois dos anos subsequentes ainda continuamos a apresentar certas lacunas. Eu acho que a direcção deve zelar por isso e trabalhar mais um bocadito porque os currículos, vamos para um exemplo mais prático, com essa uniformização dos... por exemplo, deixou-se a Psicologia, Pedagogia, fomos todos para o ensino primário. No ensino primário há planos, há currículos que fazem falta ainda. Eu acho que ainda fazem falta. Há cadeiras que já não existem, que foram extintas, mas que deviam continuar que é para continuar a enriquecer o currículo desses mesmos estudantes. Porque eles ainda estão um bocadito aquém daquilo que nós pretendemos se compararmos com as outras universidades. É... vamos aqui ao Piaget, vamos aqui à Católica, há... há unidades curriculares que nós aqui do ISCED não temos. E isso deixa muito a desejar porque amanhã, se estamos a formar a pessoa na plenitude, há cadeiras que vão deixar lacunas no desenvolvimento desse próprio estudante. Um exemplo prático são os alunos que reprovaram à Práticas no ano passado, que hoje a voltarem pra a educação primária têm que fazer algumas cadeiras como Fisiologia, um montão de cadeiras que têm que fazer. Isso é que está, eu acho que são essas lacunas que... que eu noto. **Professor 5** Apresenta várias lacunas.	está não está mal porque eles no terceiro ano têm o estágio em contexto sala de aulas onde eles trabalham com os professores tutores do ISCED e os seus colegas, mas devis se olhar mais para a vertente mesmo do perfil de saída. já está em carteira, já está no projecto do, do projecto PPC, o projecto do curso, em passarmos a prática pedagógica ou o estágio já a partir do segundo ano e depois os outros anos, a medida que eles forem frequentando, a ideia é mesmo optimizar as práticas aprendidas no segundo ano, terceiro e finalmente no quarto ano. Esse actual currículo de formação inicial de professores tem algumas vantagens, falta inserir neste currículo mais elementos Porque nós acabamos terminando certos cursos, certas... certas... certas unidades curriculares que depois dos anos subsequentes ainda continuamos a apresentar certas lacunas eles ainda estão um bocadito aquém daquilo que nós pretendemos se compararmos com as outras universidades. É... vamos aqui ao Piaget, vamos aqui à Católica, há... há unidades curriculares que nós aqui do ISCED não temos. E isso deixa muito a desejar porque amanhã, se estamos a formar a pessoa na plenitude, há cadeiras que vão deixar lacunas no desenvolvimento desse próprio estudante

		3. Quais as funções dos formadores de futuros professores no âmbito da formação inicial de professores no ISCED?	**Professor 1** Bem, os formadores do ISCED eles têm inúmeras funções, diversas, os professores do ISCED participam na gestão institucional, os professores para além de leccionar a prática pedagógica, também leccionam outras unidades curriculares, os professores também têm a missão e nesta sua prática pedagógica, também desempenha funções investigadoras, funções investigadoras e algumas vezes até têm que assumir outros cargos, deve... Também realizam actividades de extensão universitária e, o que de cera maneira, é, compromete, tem estado a comprometer também a eficiência da própria actividade do professor de prática, porque um professor de prática deve ter muita disponibilidade e seria bom que os próximos tempos o professor de prática fosse um pouco mais liberado das outras funções, das outras actividades, porque o seu trabalho é muito exigente, tem que orientar o estudante, tem que participar da planificação das aulas, tem que participar da dosificação nas escolas de aplicação, tem que observar aulas, tem que analisar as aulas e conciliar isto com a ministração, com a leccionação de outras unidades curriculares e às vezes com cargos de gestão directiva e isto de certa maneira, em minha opinião, deturpa trabalho do professor de prática pedagógica, para mim o professor de prática pedagógica, fundamentalmente o professor de prática pedagógica II quem tem que se estar a deslocar de instituição para instituição. **Professor 2** Bem, os professores ou formadores têm realizado dentre, ou seja, várias funções, uma delas parte do princípio da preparação didáctica-metodológica do futuro professor e não só, também a questão ética e moral no sentido deste futuro professor sair com um perfil formativo um tanto quanto integrado, ou seja, e também multifacético. Entendamos que nós aqui não nos preocupamos tão somente com a formação pedagógica, se não também a preparação moral do próprio, ou seja, do futuro professor, aliando a grande tarefa didáctica que também passa não só por ensinar, mas também educar.	Apresenta várias lacunas. Têm inúmeras funções diversas, participam na gestão institucional além de leccionar a prática pedagógica, também leccionam outras unidades curriculares, algumas vezes até têm que assumir outros cargos, realizam actividades de extensão universitária e, o que de cera maneira, é, compromete, tem estado a comprometer também a eficiência da própria actividade do professor de prática o seu trabalho é muito exigente, tem que orientar o estudante, tem que participar da planificação das aulas, tem que participar da doseficação nas escolas de aplicação, tem que observar aulas, tem que analisar as aulas e conciliar isto com a ministração, deturpa trabalho do professor de prática pedagógica, quem tem que se estar a deslocar de instituição para instituição. os formadores têm realizado várias funções preparação didáctica-metodológica do futuro professor, a questão ética e moral no sentido deste futuro professor sair com um perfil formativo multifacético não nos preocupamos tão somente com a

			Professor 3 São várias as funções, mas a mais candente é mesmo de orientar, ajudar e direccionar os praticantes, muitos deles não têm, não são professores e apesar de ser uma instituição de formação, sendo de formação inicial, independentemente de termos alguns que já vêm dos magistérios com algum conhecimento, a maior parte dos nossos discentes são, vêm mesmo para obter a formação, logo, a função do formador é mesmo ajudar, orientar, tem a função de auxiliar e mostrar-se uma pessoa presente, ou seja, sempre que o formando precisar de orientação o formador deve estar a postos para ajudá-lo. **Professor 4** As funções dos formadores de futuros formadores são várias! Porque se nós queremos formar eles com as competências que se requerem para um estudante universitário, a nossa função não é mais senão... É, como é que eu disse... aplicar novas metodologias, ensinar mesmo, dar a esses futuros professores que eles, prontos, se sintam que realmente estiveram numa universidade e a nossa função como tal é... temos de ser mais responsáveis, temos que ser mais pontuais naquilo que é o objeto do professor universitário para os futuros como... formadores de professores. Porque vamos dar conta que ainda há, falo por mim, que ainda há, daquilo que eu tenho notado, há pessoas do ciclo de professores, formadores, que pensam que ainda, que a universidade é uma instituição primária ou secundária. Não tem aquela responsabilidade para com os estudantes. Há pessoas que, há professores que muitas das vezes é... não digo deixam a desejar, ainda cai um bocadinho o tradicionalismo. Esquecem-se que hoje em dia, com as tecnologias de informação, muitos estudantes superam-se rapidamente com relação ao professor. Esquecem-se disso. Então, nós temos que estar constantemente a investigar para podermos transmitir com verdade a esses futuros professores. Porque eles têm que começar a partir daqui a ter noção de que realmente estou numa faculdade e de que aonde vou como formador tenho que ter responsabilidades e nem sempre são acrescidas. **Professor 5**	formação pedagógica, mas preparação moral aliando a grande tarefa didáctica que também passa não só por ensinar, mas também educar . São várias as funções, mas a mais candente é mesmo de orientar, ajudar e direccionar os praticantes, alguns que já vêm dos magistérios com algum conhecimento, a maior parte dos nossos discentes são, vêm mesmo para obter a formação, a função do formador é mesmo ajudar, orientar, tem a função de auxiliar e mostrar-se uma pessoa presente. Se nós queremos formar eles com as competências, aplicar novas metodologias, temos de ser mais responsáveis, temos que ser mais pontuais naquilo que é o objeto do professor universitário para os futuros como... formadores de professores. há pessoas do ciclo de professores, formadores, que pensam que ainda, que a universidade é uma instituição primária ou secundária. Não tem aquela responsabilidade para com os estudantes.há professores que muitas das vezes é... não digo deixam a desejar, ainda cai um bocadinho o tradicionalismo

		4. Que competências desenvolvem os futuros professores formados no ISCED, para leccionarem no ensino secundário?	alguns são orientadores e outros apenas professores. **Professor 1** Bem, é... Muitas, muitas competências são desenvolvidas nos estudantes futuros professores. A priori, as competências cognitivas, eles adquiriram uma gama de conhecimentos inerentes a, tanto a própria prática pedagógica como as cadeiras de especialização, como cadeiras até de gestão, cadeiras complementares gerais, isto a nível das componentes cognitivas. Também desenvolvem competências práticas, competências práticas porque eles aprendem a planificar as aulas, eles aprendem a elaborar meios de ensino e... Eles aprendem também a eles aprendem a... Desenvolvem outras competências, o próprio manuseamento dos instrumentos de ensino também não tem sido muito fácil, como escrever, usar o quadro é uma competência que também não é muito fácil, eles aprendem isto aqui, aprendem, já temos visto alunos a, agora a aplicarem provas, a elaborarem matriz de provas, a participarem inclusive de elaboração mesmo das próprias provas, vemos muito isso no curso de pedagogia e, a elaborar por exemplo um cartaz, quer dizer, são os meios de ensino no geral, a manusear também o meio de ensino, o retroprojetor, acredito que são habilidades que de certa maneira facilitam a própria prática pedagógica e também contribuem para o desenvolvimento de um futuro professor, aprendem muito e a componente cognitiva também não deixamos de parte porque na vida diária deles, vão, os seus alunos vão também tomando conta de situações vivenciadas pelos alunos que de certa maneira também se compadecem, toca o seu eu e dão a sua contribuição também sempre que possível, quer seja de modo afectivo, de modo material e eles aprendem, familiarizam-se, tornam-se amigos, tornam-se uma família pelo tempo que eles convivem, tanto entre colegas, entre professores, entre estudantes das próprias escolas de aplicação e isto desenvolve neles um sentimento de amizade e cordialidade e acredito eu que também é uma competência que se desenvolve nos estudantes... **Professor 2** São várias, são várias, dentre elas podemos destacar as competências cognitivas, ou seja, onde se adquire uma série de conhecimentos inerentes a prática educativa, as competências motoras e psicomotoras onde o estudante e o futuro professor aprende as técnicas e metodologias de como conduzir uma aula e também às competências afectivas, no sentido de dotar este futuro professor de uma responsabilidade em relação a profissão que poderá exercer ou que já esteja a exercer, bem como essa questão do carácter educativo que se deve implementar ao	Alguns são orientadores e outros apenas professores. Muitas competências são desenvolvidas, cognitivas, eles adquiriram uma gama de conhecimentos inerentes a, tanto a própria prática pedagógica como as cadeiras de especialização. competências práticas porque eles aprendem a planificar as aulas, eles aprendem a elaborar meios de ensino manuseamento dos instrumentos de ensino também não tem sido muito fácil, como escrever, usar o quadro a aplicarem provas, a elaborarem matriz de provas, a participarem inclusive de elaboração mesmo das próprias provas, manusear também, o retroprojetor, acredito que são habilidades que de certa maneira facilitam a própria prática pedagógica e também contribuem para o desenvolvimento de um futuro professor aprendem muito e a componente cognitiva desenvolve neles um sentimento de amizade e cordialidade e acredito eu que também é uma competência que se desenvolve nos estudantes...

			futuro profissional. **Professor 3** São muitas competências, no leque das próprias competências em termos de conhecimentos, as competências, aquelas consignadas sobretudo no saber fazer, eles precisam adquirir a competência de operacionalização, ou seja, colocar em prática a grande função que lhes compete que é dar aulas e dar aulas exige que ele tenha competência primeiro teórica, as ditas competências científicas, precisa ter as competências comunicativas, precisa ter competências sociais e essas todas vão se resumir no saber fazer que é mesmo leccionar, estar perante um aluno para partilhar conhecimento sob pena de ser alguém que ainda olha e pedagogia fracional e ser um mero transmissor de conhecimentos, a ideia é que o futuro formado para professor, formado nesta instituição, reúna estás competências cognitivas ou de conhecimentos, competências comunicativas, competências sociais, competências linguísticas para poder leccionar condignamente. **Professor 4** São as didácticas. as didácticas quando bem dadas pelos formadores, os futuros formadores, acredito que poderão dar respostas, desde que façam isto com responsabilidade. E insisto nesse tema de irresponsabilidade porque há ainda muitos irresponsáveis. Por isso é que até hoje deixam-me muito a desejar, porque saber quais são os critérios que a instituição opta para selecionar professores, formadores. Porque não basta ter terminado o plano curricular do ensino superior, ter uma licenciatura e automaticamente dar aulas no ensino superior. É o que nós notamos aqui, porque ainda temos licenciados. Aliás, até ontem fomos todos licenciados, mas eu acredito que é muito diferente daquilo que nós fomos antigamente. Nós tivemos um ensino superior pese embora sem muitas bibliografias que nos pudessem orientar, tivemos muitas dificuldades para conseguir esta ou aquela brochura para poder nos orientar, eles hoje têm tudo. E esse ter tudo lhes leva a... a ver o ensino superior como um... como uma forma leviana, se assim o posso dizer entre aspas. Por isso, professora, a... essas competências pautam por... por beliscar aqueles elementos que lhes venham a conduzir para uma aula, ou seja, para um... para aqueles que são formados tenham um perfil de saída aceitável. É o que nós notamos agora nas nossas defesas de monografias. Há	são várias, dentre elas podemos destacar as competências cognitivas, as competências motoras e psicomotoras onde o estudante e o futuro professor aprende as técnicas e metodologias de como conduzir uma aula e também às competências afectivas dotar este futuro professor de uma responsabilidade em relação a profissão Muitas competências competências em termos de conhecimentos, as competências, aquelas consignadas sobretudo no saber fazer, eles precisam adquirir a competência de operacionalização.Dar aulas exige que ele tenha competência primeiro teórica, competências comunicativas, precisa ter competências sociais e essas todas vão se resumir no saber fazer que é mesmo leccionar, o futuro formado para professor, formado nesta instituição, reúna estás competências cognitivas ou de conhecimentos, competências comunicativas, competências sociais, competências linguísticas para poder leccionar condignamente. São as didácticas quando bem dadas pelos formadores acredito que poderão dar respostas. insisto nesse tema de irresponsabilidade porque há ainda muitos irresponsáveis. insisto nesse tema de irresponsabilidade porque há ainda muitos irresponsáveis. deixam-me muito a desejar é muito diferente daquilo que nós fomos antigamente

			situações que são básicas que muitos deles não conseguem responder. Não digo porque pararam de estudar há muito tempo, uns pararam em dois mil e dez, dois mil e doze. Mas aqueles que pararam de estudar ontem, hoje faz um trabalho de monografia, na sua defesa ainda fica a tatear. (Risos) **Professor 5** Alguns desenvolvem competências de planificação, de comunicação de gestão de sala de aulas. **Professor 1** Bem, eu penso que estas componentes deviam ser acentuadas, elas não são formadas, não são formadas na sua íntegra por todos e eu fundamento: existem casos em que os professores, professores muitas vezes não são sérios com seu trabalho, temos muitos professores não comprometidos com a prática pedagógica e às vezes não levam a vante a sua missão formadora, produzem notas, os estudantes às vezes dão apenas uma aula, existem circunstâncias que o aluno não tem mesmos oportunidade de ir para uma sala de aula tomar contacto directo com a realidade, há casos, há alunos que não têm oportunidade de planificar uma aula tanto na prática I, como na prática II porque os professores negligenciam o trabalho e estes alunos não chegam mesmo a desenvolver as habilidades que eu acabo de citar, então, ao meu ver, os professores deviam... É preciso apelar um bocadinho mais a seriedade, na qualidade de investigadora podíamos contar consigo, apelar um bocadinho mais a conscientização dos professores de prática a verem a prática com olhos de ver como se diz na gíria, com mais responsabilidade, com mais seriedade, porque é a unidade curricular que basicamente sustenta o perfil de saída desta instituição, temos sim senhora prática de terminar com uma monografia, mas que o nosso perfil de saída não é de investigadores, é de professores, então, o desenvolvimento dessas competências é de supra necessidade, supra necessário, importante, é necessário mesmo que se desenvolvam essas actividades. Entretanto, seria também bom, seria bom, é... É comum que os alunos, a competência mais visível é de ministrar aulas e aulas de, aulas de conteúdo novo, aulas novas e os alunos não desenvolvem muito habilidades em ministrar aulas de avaliação, em ministrar aulas de revisão, em ministrar aulas de conferências, os debates, seminários, também são formas de, são formas de organizar o ensino, são outras formas de organizar o ensino e que para além dessas	essas competências pautam por... por beliscar aqueles elementos que lhes venham a conduzir para uma aula, ou seja, para um... para aqueles que são formados tenham um perfil de saída aceitável. competências de planificação, de comunicação de gestão de sala de aulas. Estas componentes deviam ser acentuadas não são formadas na sua íntegra, professores muitas vezes não são sérios com seu trabalho, não comprometidos com a prática pedagógica, não levam a vante a sua missão formadora, produzem notas, os estudantes às vezes dão apenas uma aula, existem circunstâncias que o aluno não tem mesmos oportunidade de ir para uma sala de aula tomar contacto directo com a realidade há alunos que não têm oportunidade de planificar uma aula tanto na prática I, como na prática II porque os professores negligenciam o trabalho e estes alunos não chegam mesmo a desenvolver as habilidades que eu acabo de citar É preciso apelar um bocadinho mais a seriedade,
		5. Que outras competências deviam ser desenvolvidas para uma formação mais integral?		

			aulas da forma frontal, do trabalho frontal, eu penso que também essas habilidades de um professor dirigir um seminário, dirigir uma conferência, é, dirigir um debate, um simpósio, também habilidade de desenvolver outras técnicas de ensino e existem diversas técnicas de ensino, diversos métodos de ensino e que os nossos alunos simplesmente ficam mais focados em metodologias muito antigas como os métodos de elaboração conjunta, de perguntas, técnicas de perguntas e respostas, métodos explicativos e tantos outros, então seria bom que fossem desenvolvidas também competências e habilidades na diversidade das metodologias, principalmente, estamos agora numa era digital e que basicamente estamos a nos virar para um ensino tecnológico, seria bom que também fossem desenvolvidas as técnicas de ensino tecnológico, devíamos ter uma escola mais tecno, devíamos ter uma... é pena que também nossas instituições, isso também não acontece, não é por falta de vontade dos professores, mas pode ser por falta de condições institucionais. Devíamos ter uma escola mais apetrechada, com condições que atraísse também o empenho do professor também nessas tecnologias e por outra também, muitas vezes essa vontade do professor, esse empenho de ver desenvolver essas competências nos seus alunos, também tem um pouco a ver com o próprio reconhecimento social e reconhecimento institucional. **Professor 2** Bem, nós aqui fazemos a associação entre a educação, ensino e a instrução e cremos que devemos tirar também um bocadinho o sentido, não digo até tirar, mas potenciar o sentido do técnico, associar a questão humana, eu creio que as competências relativamente ao lado afectivo deverão ser às competências as que mais deverão trabalhar em relação ao futuro profissional, principalmente conforme havia dito, a questão da responsabilidade, do amor a profissão, da dedicação e tantos outros elementos que possam potenciar e dotar este futuro profissional de uma competência multifacética. **Professor 3** Para além das mencionadas, devia haver também muita cultura colaborativa, é uma competência que deixa muito aquém os nossos formandos, não sei se é por influência dos próprios formadores, ainda têm uma atitude balcanzada aí, e a ideia é que eles tenham competências grupais, aquelas defendidas por Vigosky, que eles ajudem-se mais e os mais potentes ajudem os menos potentes e que colaborem mais, porque quando se trabalha em grupo, quando se partilha conhecimentos, essa competência colaborativa, para além das ditas, acho que é a que deve ser trabalhada com os nossos futuros, porque eles trabalham muito na cultura individualista e	na qualidade de investigadora podíamos contar consigo professores de prática a verem a prática com mais responsabilidade, com mais seriedade, porque é a unidade curricular que basicamente sustenta o perfil de saída desta instituição o nosso perfil de saída não é de investigadores, é de professores a competência mais visível é de ministrar aulas de conteúdo novo, aulas novas e os alunos não desenvolvem muito habilidades em ministrar aulas de avaliação, em ministrar aulas de revisão, em ministrar aulas de conferências, os debates, seminários, também são formas de, são formas de organizar o ensino para além dessas aulas da forma frontal, do trabalho frontal, eu penso que também essas habilidades de um professor dirigir um seminário, dirigir uma conferência, é, dirigir um debate, um simpósio, também habilidade de desenvolver outras técnicas de ensino diversos métodos de ensino e que os nossos alunos simplesmente ficam mais focados em metodologias muito antigas como os métodos de elaboração conjunta, de perguntas, técnicas de perguntas e respostas, métodos explicativos e tantos outros, então seria bom que fossem desenvolvidas também competências e habilidades na diversidade das metodologias estamos a nos virar para um ensino tecnológico, seria bom que também fossem desenvolvidas as técnicas de ensino tecnológico Fazemos a associação entre a educação, ensino e a instrução, devemos potenciar o sentido do técnico, associar a questão humana, eu creio que as competências relativamente ao lado afectivo deverão ser às competências as que mais deverão trabalhar em relação ao futuro profissional

			individualmente não sabemos tudo, então temos de ajudá-los a olhar para o outro como fonte de ajuda para melhorar as práticas. **Professor 4** Bom, outras competências... eu acho que se nós tivermos em conta aquilo que é o objeto do Instituto Superior de Ciências da Educação, o quê que nós queremos formar de concreto, se essas competências, se esse objetivo que nós temos for bem tratado por todos, se tivermos uma única linguagem, eu acredito que os professores, que os futuros professores não terão muitos problemas. A doctora Cláudia sabe muito bem, trabalhamos muito tempo na prática e nós vivemos isso. Quando nós dávamos no duro a... a lutar para que o estudante conseguisse ter a sua aula prática bem, conseguisse cumprir com todas as funções e não só, mas ainda haviam estudantes que entravam para ali e que não pareciam ter... ser alguém que tinha acabado... está a acabar de fazer o ensino superior em Ciências da Educação, onde todas as didácticas estão ali presentes. Então, isso é que talvez... temos que buscar a... mais elementos, principalmente didácticos, técnico-didácticos, que venham facilitar principalmente no terceiro ano, na Prática I. Se nós conseguirmos ter a Prática I bem acentuada, com todos os elementos, então a Prática II é só . **Professor 5** Competências de gestão da sala de aulas, Competências de planificação de aulas cooperativas, aulas baseadas em problemas, aulas de discussão ao invés de limitarem-se a simples aulas combinadas. **Professor 1** Bem, eu penso que nosso aluno quando sai daqui é capaz de... Ele sai daqui com a capacidade de ministrar aulas, é, só que, prontos, essas aulas com maior pendor teórico, porque a vinculação teórica-prática dos próprios conteúdos há uma certa deficiência, mas é um valor, a gente considera, revela, não é suficiente, gostaríamos de mais, mas pelo menos para as aulas teóricas, os nossos alunos saem daqui com essa, com este valor, com essa potencialidade (risos).	Devia haver também muita cultura colaborativa, ainda têm uma atitude balcanizada aí, e a ideia é que eles tenham competências grupais, acho que é a que deve ser trabalhada com os nossos futuros,eles trabalham muito na cultura individualista Temos que buscar a... mais elementos, principalmente didácticos, técnico-didácticos, que venham facilitar principalmente no terceiro ano, na Prática I. Se nós conseguirmos ter a Prática I bem acentuada, com todos os elementos, então a Prática II é só Competências de gestão da sala de aulas de planificação de aulas cooperativas baseadas em problemas,de discussão ao invés de limitarem-se a simples aulas combinadas.

		Que capacidades, atitudes e valores são desenvolvidos pelo futuro professor para intervir com eficiência no ensino secundário?	**Professor 2** A princípio sabemos que o estudante que é formado no, na nossa instituição vem com, ou seja, obtém um perfil e principalmente o perfil de saída para a integração e, ou a leccionação dos diferentes níveis de ensino dentre o primário, secundário, mais concretamente o primeiro ciclo e o segundo ciclo. Relativamente as competências, para o ensino secundário, tendo em conta as especialidades que nós temos, cada uma dessas vai potenciando os seus formandos no sentido de que tenha a capacidade, ou adquira conhecimentos e habilidades relativamente a esta área do saber, quer isso dizer, poderemos estar aqui a formar um bom professor de língua, estamos a formar um bom professor de geografia, matemática, história e é claro agora, professor do ensino primário que poderá trabalhar com os seis anos de escolaridade ou até mesmo com os dois últimos anos deste nível de ensino, neste caso a quinta e a sexta classe. **Professor 3** Em termos de capacidades vamos resumi-las no saber fazer, eles precisam saber fazer, eles precisam olhar para a prática daquilo que é a sua formação teórica, ou seja, puxar os elementos do primeiro, do segundo, do terceiro ano e depois, em termos de capacidades, fazer, saber fazer. Em termos de atitudes e valores, aqui vamos inserir a crença de que o professor tem a nobre missão de moldar mentes, o, atitude de companheirismo, atitudes de, o amor ao próximo, respeito, solidariedade, são algumas que posso mencionar que devem ser trabalhadas, porque eles já as trazem só que não vêm a tamanha relevância que elas têm, então se nessa casa do saber eles forem, forem despertados sobre a importância dessas capacidades, dessas atitudes, desses valores, mais probabilidades terão de operacionalizá-las. **Professor 4** A seriedade acima de tudo! O professor, que tem o domínio do conteúdo, que sabe o que quer, primeiro é que tem que saber ler e interpretar aquilo que lê para poder transmitir. Agora, se for um professor que só vai se preparar para dar a aula, hoje na sala encontramos estudantes com conhecimentos para além daquilo que a gente imagina, muitas das vezes. Há salas que, eu conheço professores, conheço alguns colegas meus que para ir para uma sala, ficam primeiro na sua viatura a ler o quê que ele vai fazer, fazer umas pesquisas porque sabe que... mas não era	Ele sai daqui com a capacidade de ministrar aulas com maior pendor teórico, porque a vinculação teórica-prática dos próprios conteúdos há uma certa deficiência Principalmente o perfil de saída para a integração e, ou a leccionação dos diferentes níveis de ensino dentre o primário, secundário, mais concretamente o primeiro ciclo e o segundo ciclo Relativamente as competências, para o ensino secundário, tendo em conta as especialidades que nós temos, cada uma dessas vai potenciando os seus formandos no sentido de que tenha a capacidade, ou adquira conhecimentos e habilidades relativamente a esta área do saber Em termos de capacidades vamos resumi-las no saber fazer, puxar os elementos do primeiro, do segundo, do terceiro ano e depois, em termos de capacidades, fazer, saber fazer. O Professor tem a nobre missão de moldar mentes, o, atitude de companheirismo, atitudes de, o amor ao próximo, respeito, solidariedade, são algumas que posso mencionar que devem ser trabalhadas (...)já as trazem só que não vêm a tamanha relevância que elas têm,

		6. Para dar resposta às novas exigências aos desafios lançados no âmbito da reforma educativa, que	necessário isso. Professor que é professor, sabe que vou dar esse conteúdo, a extensão é esta, as metas são estas, então não teria esta dificuldade. O quê que nós temos de desenvolver? Mais habilidades. Mais habilidades não só na leitura, não só na aplicabilidade desses conhecimentos, mas também temos que saber o que é que temos que dar. Quê que tem de se dar. Se você não sabe o que vais dar, obviamente pode descarrilar. Depois passamos por muitas zombarias na sala de aulas, porque os estudantes dão-nos adjectivos, dão-nos nomes, professor, Entretanto! Por quê? Porque eles dão conta que o professor não domina o conteúdo. Os alunos brincam. Então é isso que temos de evitar. Temos de desenvolver mais... mais hábitos de leitura, mais capacidades de interpretação e a capacidade de transmissão. Se nós não tivermos essa capacidade de transmissão do conteúdo, não estamos a fazer nada. **Professor 5** Quanto as capacidades alguns adquirem conhecimentos sólidos sobre a planificação das aulas e o como orientá-las outros aprovam mesmo sem terem o domínio. Relativamente as atitudes e valores tem-se trabalhado na responsabilidade e no amor a profissão. **Professor 1** Os futuros professores devem... Bem, a priori o professor é aquele que deve estar em constante formação, em constante... Em constante capacitação, o professor deve ser um auto didácta e actualizar-se sempre em relação as novas metodologias e hoje por exemplo fala-se muito das metodologias híbridas, fala-se muito das metodologias híbridas e o professor tem que estar a altura disso e a pandemia nos veio ensinar muito com isto, quando chegamos a altura em que não podíamos trabalhar presencialmente, vimos que o ensino híbrido era necessário, era necessário, surgiu a necessidade de articularmos as actividades práticas com as actividades a distância e então ali a tecnologia era necessária, o ensino da, o domínio das tecnologias de informática eram necessários, e nós temos muitos, mas muitos professores com debilidades nesse domínio informática e esta é uma das características que o professor tem que ter, é uma das características que o professor tem que ter agora, o domínio da tecnologia digital, é, é necessário que o professor, hoje já se exige que avaliações, aulas, sejam dadas a distância por essas vias remotas, então, é necessário que os professores invistam mais na sua formação, é necessário que o professor seja mais empático, é uma característica que também deve reunir o professor, o professor tem que ser mais empático, saber colocar-se no lugar do aluno. Muitas vezes nós temos estudantes de	A seriedade acima de tudo! O professor, que tem o domínio do conteúdo, que sabe o que quer, primeiro é que tem que saber ler e interpretar aquilo que lê para poder transmitir. Alguns adquirem conhecimentos sólidos sobre a planificação das aulas e o como orientá-las outros aprovam mesmo sem terem o domínio. atitudes e valores tem-se trabalhado na responsabilidade e no amor a profissão. Em constante capacitação, deve ser um auto didácta e actualizar-se sempre em relação as novas metodologias, ensino híbrido era necessário o domínio das tecnologias de informática era necessários, e nós temos muitos, mas muitos professores com debilidades, o domínio da tecnologia digital é necessário que os professores invistam mais na sua formação, é necessário que o professor seja mais empático

		caraterísticas devem ter os futuros professores?	diferentes franjas sociais e muitas vezes os nossos alunos não estão a altura de responder as nossas exigências e o nosso contexto nos tem mostrado que há estudantes que nem sequer têm um valor para apanhar um transporte para chegar na instituição e vivem a quilómetros de distância da instituição, os nossos estudantes percorrem distâncias muito longas para chegar a instituição e muitas vezes nós somos muito rígidos, não atendemos as particularidades individuais dos alunos e o professor tem que ter essa característica, saber ouvir o aluno, saber compreender, saber colocar-se no lugar dele, sem perder também o, sem descuidar o seu perfil, que a exigência também deve ser um elemento do perfil , a empatia mas com a exigência verem que circunstâncias. É, os professores, outra característica que o professor deve reunir é o hábito da leitura, é o hábito da leitura, os professores têm que ler, se tivermos que estar actualizados, se tivermos que nós contextualizar as novas exigências, nós temos que ler e os nossos professores, nós professores lemos muito pouco, vamos dar a mão a palmatória e eu falo isto com propriedade, é, nós temos muita das vezes documentos afixados nas vetrinas e os professores não param para ler, os professores não se informam, é, temos normativos, temos a universidade nos últimos dias bastante revulucionada, há muitos normativos, muita coisa a mudar, a pesar de que documentalmente, porque na prática também não se vê quase nada, mas é necessário que o professor universitário esteja a par deste, destas legislações, destas mudanças. Eu estive em tempos a trabalhar num artigo científico e queria saber da opinião, avaliar a, medir a opinião dos alunos sobre o normativo, sobre a avaliação do desempenho que é um documento que veio reger a vida da, do professor e eu pude perceber que os professores não têm noção da existência do documento, por quê? Porque os professores não lêem, os professores devem ler, é um outro hábito. Os professores devem investigar, se nós vamos agora para o nosso actual estatuto da carreira docente, ele está muito exigente, é muito exigente. O professor tem que estar em contacto permanente com a comunidade para diagnosticar as dificuldades, problemas sociais e por aí, a partir daí poder também, em função da sua disponibilidade, intervir socialmente, ali ele já estaria na dimensão da extensão universitária que é uma actual e nova exigência para o professor universitário. Bem, os professores não realizam e no momento da avaliação do desempenho não sei como serão os nossos resultados. O professor deve realizar a extensão universitária, actividades de extensão universitária, os professores devem realizar a investigação científica, apesar de que, actividade científica, a investigação científica exige também honorários e esse honorário os professores de certa maneira podem ter até vontade de o fazer, mas o que desmotiva é mesmo a falta de apoios. O salário de professor universitário em Angola não cobre actividade investigativa, não cobre, nem paga uma formação sequer e é outra característica que tem que ter o professor, o professor tem que se formar, mas não há apoios, as bolsas de	nós temos estudantes de diferentes franjas sociais e muitas vezes os nossos alunos não estão a altura de responder as nossas exigências e o nosso contexto nos tem mostrado que há estudantes que nem sequer têm um valor para apanhar um transporte para chegar na instituição e vivem a quilómetros de distância da instituição, os nossos estudantes percorrem distâncias muito longas para chegar a instituição e muitas vezes nós somos muito rígidos tem que ter essa característica, saber ouvir o aluno, saber compreender, saber colocar-se no lugar dele, o, sem descuidar o seu perfil, que a exigência também deve ser um elemento do perfil, deve reunir é o hábito da leitura, é o hábito da leitura, os professores têm que ler, se tivermos que nós contextualizar as novas exigências,

			estudos estão limitadas a idade e entretanto a universidade tem professores com mais de trinta e cinco anos de idade que não tem a sua formação concluída, precisam de continuar a formação, mas não tem apoio por conta da idade, não são beneficiados por uma bolsa de estudos por conta da idade e que eu acho que é uma autêntica injustiça, é uma injustiça, uma das características do professor é apostar na sua formação contínua, mas como? Como? Não há dinheiro, não há fundos, não há oportunidades e até fica limi, eu considero isso uma autêntica discriminação, um professor funcionário do quadro, pessoal do quadro, funcionário a muitos anos na universidade, não ter acesso a um apoio para formação pelo factor idade, quando o professor alcançou aquela idade na instituição, por trabalhar a dar o seu melhor, é uma injustiça! Quer dizer, os nossos normativos fazem determinadas exigências, mas que não há apoios para o cumprimento das mesmas exigências, o que acontece com a investigação científica, é o que acontece com a extensão universitária, é o que acontece com a formação contínua, constituem exigências, características que devem reunir o professor universitário, mas que o professor não encontra apoio para implantação destas, para reunir essas características, para reunir esses requisitos, infelizmente, lamentavelmente, e tantas outras, tantas outras... O professor tem que estar a altura de apoiar a gestão, a qualquer altura o professor pode ser indicado para exercer um quadro a doc, dentro ou fora da instituição, o professor tem que estar preparado para isso, o professor tem que ter domínio da gestão institucional, o professor deve também, uma das outras características é a, a relação interpessoal, o professor tem que ser alguém com trato fácil de inter-relações pessoais saudáveis, o professor tem que ter este, esta componente, é... Acredito que, é isto que me ocorre de momento. **Professor 2** A reforma educativa é bem clara naquilo que chama atenção sobre as competências que o, os professores devem realmente possuir, falamos um bocadinho... Quer seja o que acontece na lei 17/16, bem como na lei 32/20, chamar atenção sobre o perfil formativo do futuro professor e aí nos remetemos a questão das competências, nessa formação por competência mais do que a formação por objectivos do qual o futuro Professor tenha não só conhecimento da actividade que vai realizar, mas como também saiba ou consiga realizá-la com qualidade e a realização com qualidade passa essencialmente também pelo cumprimento dos deveres, ou nesse caso, a questão da responsabilidade perante a profissão e tudo isto vamos trabalhando e são as características, como por exemplo, falamos da, da, de competências ou características como ser um bom professor, ser um bom profissional,	

			procurar ter atenção, maior atenção aos alunos, dedicar-se ao máximo a actividade que realiza, entre outras. **Professor 3** São várias características, dentre as várias (risos) posso mencionar mesmo a competência cognitiva, primeiro, porque ninguém dá aquilo que não tem, segundo, o professor tem que ser, o futuro professor tem de saber a essência da sua existência numa instituição escolar, o professor é o oleiro e o professor molda, diferente de outras profissões, o professor trabalha com mentes e é muito mais fácil um carpinteiro moldar a madeira para fazer um instrumento, diferentemente do professor. Então, o professor no âmbito da sua formação têm que ver o seu objecto de trabalho que são mentes e trabalhar com mentes exige que ele mobilize um conjunto de saberes, que ele olhe para o outro como um ser pensante e juntos tentarem construir o conhecimento, não ter aquela visão de que o professor tem aquela figura cimeira, que os estudantes ou os alunos estão aí apenas para aprender, não, eles também partilham, eles também têm conhecimentos, então, a essência está mesmo em ver qual é o caris do trabalho do professor, o professor tem o trabalho de moldar mentes, moldar uma mente não é um trabalho fácil, exige entregas, exige paciência, exige amor, exige, sobre tudo no nosso contexto onde se diz que os professores são sobreviventes por razões que quase todos nós dominamos. **Professor 4** Bom... para dar resposta no âmbito da reforma educativa, quê que nós professores... professores formados no ISCED devem ter? Tem que ter todo um leque de conhecimento, porque lá na reforma educativa, que agora, não sei se ainda está muito bem assente, porque ainda estamos a tatear com essa mesma reforma. Porque damos conta, não sei se é esta mesma reforma que se implementou agora, ainda vai prevalecer. Porque mesmo assim ainda continuamos com lacunas, porque há professores que vêm para aqui e ainda não estão vocacionados para professores. Mas prontos, por causa das oportunidades vêm parar aqui no ISCED, no Instituto Superior de Ciências da Educação e saem daqui como professores. E ao sair daqui, digamos que tenha feito um curso de Linguística Inglesa e vai para... é futuro professor, vai para o ensino de base e apanha a monodocência. Ele é de Inglês, não domina algumas didácticas, não tem algumas... algumas... não tem conhecimentos relativamente a algumas matérias, e vamos continuar com as mesmas lacunas. Por isso é que, vamos ver agora com a implementação do	reforma educativa é bem clara naquilo que chama atenção sobre as competências. acontece na lei 17/16, bem como na lei 32/20, atenção sobre o perfil formativo do futuro professor e aí nos remetemos a questão das competências, nessa formação por competência mais do que a formação por objectivos do qual o futuro Professor tenha não só conhecimento da actividade que vai realizar, mas como também saiba ou consiga realizá-la com qualidade cumprimento dos deveres, ou nesse caso, a questão da responsabilidade perante a profissão Posso mencionar mesmo a competência cognitiva, primeiro, porque ninguém dá aquilo que não tem o futuro professor tem de saber a essência da sua existência numa instituição escolar, o professor é o oleiro e o professor molda mentes, exige que mobilize um conjunto de saberes, que ele olhe para o outro como um ser pensante e juntos tentarem construir o conhecimento. Moldar uma mente não é um trabalho fácil, exige entregas, exige paciência, exige amor, exige, sobretudo no nosso contexto onde se diz que os professores são sobreviventes por razões que quase todos nós dominamos.

			ensino primário, para ver qual é o produto que vamos tirar dali. Então, por isso é que os professores selecionados para este curso de ensino primário tenham... como é que eu posso dizer? Tenham mais responsabilidade naquilo que ensinam e o plano curricular deste curso tem que carecer de todos elementos. Eu, por exemplo, há uma cadeira que não existe que é a Psicologia Social, que já não existe no Instituto de Ciências da Educação, porque não temos aqui, mas outras universidades privadas têm. No entanto, também já reformularam os seus currículos. Por isso é que, o que vai sair daqui, vamos lá ver o que ele vai nos oferecer. Porque, os que já saíram, uns estão muito bem. Não digo uns... nós! Estou a tra, tra... quando saímos daqui e temos estado a dar o nosso máximo e até hoje não tivemos nenhuma falha. Que eu saiba, não tivemos nenhuma falha. O nosso grupo, o primeiro e o segundo grupo, acredito que não tem nenhuma falha. Pese embora ainda haja talvez um ou outro que a gente não saiba, mas ainda estamos bem. **Professor 5** Saber falar,,Ouvir, Propor, Contrariar e complementar. Pacientes, proactivos. Serem responsáveis. Flexíveis. Que saibam trabalhar bem em equipa. Criativos. Dedicados. Determinados. Que se identificam com os alunos.	Tem que ter todo um leque de conhecimento.... porque ainda estamos a tatear com essa mesma reforma. ainda continuamos com lacunas, porque há professores que vêm para aqui e ainda não estão vocacionados para professores ao sair daqui, digamos que tenha feito um curso de Linguística Inglesa e vai para... é futuro professor, vai para o ensino de base e apanha a monodocência. Ele é de Inglês, não domina algumas didácticas, não tem algumas... algumas... não tem conhecimentos relativamente a algumas matérias, e vamos continuar com as mesmas lacunas. Saber falar, ouvir, serem responsáveis. trabalhar bem em equipa, Criativos. Dedicados. Determinados

III. Formação inicial no Isced/Benguela	**Averiguar como são orientadas as práticas pedagógicas pelos docentes (formadores) do ISCED de Benguela.**	7. O ISCED possui um regulamento para apoio á disciplina de Prática Pedagógica? Em caso afirmativo, esse regulamento é eficiente e responde aos objetivos do profissional a formar?	**Professor 1** É... O ISCED tem um regulamento que orienta e regulamenta mesmo a própria prática pedagógica e, em certa medida satisfaz, apesar de apresentar algumas insuficiências, porque ainda penso eu que a prática não se devia limitar em aulas soltas, se calhar devia ter dito outro termo, eu penso, fundamentalmente a prática II, devia ser desenvolvida, devia ser desenvolvida em forma de estágio permanente, em estágio permanente de formas a que o estudante fosse capaz de assumir a unidade curricular da sua especialidade em determinada turma, desta forma ele sairia com valências superiores, sairia melhor formado, a forma como é dada, em que o aluno por trimestre ministra duas, três aulas, acredito que é muito pouco para um profissional que se pretende eficiente, é uma questão que devia ser revista nós próximos tempos, já agora que o ISCED progrediu para uma categoria de instituição autónoma, eu penso que é momento de rever se os normativos, os regulamentos que regem está instituição, e na prática pedagógica devia Ver essa questão, a inclusão do estágio permanente do aluno na escola, fundamentalmente no último ano. **Professor 2** Cremos que sim, que é eficiente. Nós acabamos de nos últimos dois anos aprovar o novo regulamento da prática pedagógica a nível da nossa instituição, estivemos durante muito tempo atrás a trabalhar com o regulamento vindo da UAN, da qual éramos filiados, mas de uns dois, três anos para cá que o ISCED tem o seu próprio regulamento de trabalho de fim de, de prática pedagógica. Cremos que os pontos nele constante, ajudam sim a potenciar a formação do futuro professor, e é só olhar para aquela que é a necessidade que se coloca da prática começar já a ser aplicada no segundo ano, no sentido de logo de início o futuro professor adquire já os conhecimentos básicos relativamente a prática educativa e a medida que o tempo, os anos vão passando, ele vai aprimorando mais os seus conhecimentos e as suas habilidades. Infelizmente consideramos que agora já não seja de todo propício ou adequado porque tendo em conta também a descontinuidade dos cursos que acabamos de frisar, estes já não tiveram oportunidade, por exemplo os	O ISCED tem um regulamento. em certa medida satisfaz apesar de apresentar algumas insuficiências fundamentalmente a prática II, devia ser desenvolvida, em forma de estágio permanente de formas a que o estudante fosse capaz de assumir a unidade curricular da sua especialidade em determinada turma, desta forma ele sairia com valências superiores, sairia mais bem formado, a forma como é dada, em que o aluno por trimestre ministra duas, três aulas, acredito que é muito pouco para um profissional que se pretende eficiente os regulamentos que regem está instituição, e na prática pedagógica devia ver essa questão, a inclusão do estágio permanente do aluno na escola, fundamentalmente no último ano. Cremos que sim, que é eficiente nos últimos dois anos aprovar o novo regulamento da prática pedagógica a nível da nossa instituição Cremos que os pontos nele constante, ajudam sim a potenciar a formação do futuro professor,

			estudantes que estão nesse curso, no último ano principalmente, não tiveram oportunidade de serem potenciados com essas habilidades, mas cremos que os estudantes que agora vêm, porque também não teremos psicologia nem pedagogia, os estudantes do ensino primário serão em grande medida potenciados com estas finalidades que o, que o regulamento de prática possui e, ainda assim, não podemos retirar a qualidade do trabalho que se realizou para com estas especialidades, visto que eles receberam a prática, a didáctica geral que vai potenciando já esses estudantes de conhecimentos, tiveram a didáctica especial, quer seja da psicologia quer da pedagogia, a prática I e agora estão a fazer a prática II como uma forma de demonstração dos conhecimentos adquiridos. **Professor 3** O ISCED dispõe sim senhora de um regulamento de práticas pedagógicas, quer a prática I, quer a prática II para os cursos mais, mais práticos como é o caso por exemplo de educação especial, tem um regulamento de estágio. Responde na medida porque o regulamento foi elaborado olhando para o nosso perfil de saída, então neste regulamento estão colocadas as disposições, os deveres, os direitos, a forma como deve ser conduzido o processo, assim em linhas gerais posso afirmar que responde. **Professor 4** Para ser... para ser sincero, esse regulamento das Práticas Pedagógicas não tenho. Eu como professor de Práticas há mais de doze ou treze, mais de quinze anos que eu dei Práticas, nunca vi um regulamento de Práticas. Lembro-me que sentamos uma vez, que era para termos uma linha de aplicabilidade dessa Prática, mas infelizmente ficou no projecto! Porque até hoje eu noto professores há que ainda dão Práticas conforme era antigamente. Porque não temos uma... uma linha a seguir para Práticas. Se se fizesse um regulamento em que depois, teríamos de prestar contas no final, para uma coordenadora ou para um coordenador ou então, sentássemos todos os professores de Práticas para termos uma única linha de pensamento seria muito bom, porque não temos esse regulamento. **Professor** Sim possui.	
		8. Como é que são	**Professor 1**	O ISCED dispõe sim senhora de um regulamento de práticas pedagógicas, quer a prática I, quer a prática II foi elaborado olhando para o nosso perfil de saída, então neste regulamento estão colocadas as disposições, os deveres, os direitos, a forma como deve ser conduzido o processo. Esse regulamento das Práticas Pedagógicas não tenho mais de quinze anos, nunca vi um regulamento de Práticas..., mas infelizmente ficou no projecto! Sim possui.

		organizadas as atividades na disciplina de Prática II?	Bem, as, a forma de organizar a prática II, eu acredito que a nível da instituição não existe um critério uniformizado, elas vão variando de especialidade por especialidade e acredito que a investigadora ao longo do seu trabalho de campo irá perceber melhor isto e acredito eu que vai incluir na sua amostra professores de, ou todas especialidades, é, então eu posso falar com propriedade apenas aquele que é o meu, a minha especialidade, que é a psicologia e é ali onde eu trabalho. Em psicologia, a prática II é organizada da seguinte forma, inicialmente existe um docente coordenador da própria prática pedagógica que tem a responsabilidade de fazer o levantamento do número de estudantes por turma e subdividir esse número pelo número de docentes e com o reduzido número de docentes de prática pedagógica II, cada professor e o número de estudantes por turma, que às vezes chega cinquenta, sessenta alunos e nós às vezes temos três a quatro professores disponíveis, cada professor acaba acompanho um número de dez a quinze estudantes, o que temos estado a considerar como número elevado e é este número elevado que faz com que o estudante seja capaz apenas de dar duas aulas por semestre, o que temos considerado também pouco e então, este grupo de estudantes é acompanhado pelo professor, este número de quinze estudantes e o professor, acompanha os estudantes para as escolas de aplicação, distribui os temas, acompanha a planificação das aulas de individuais, de forma individualizada com os estudantes, corrige os próprios planos, vai a sala observar as aulas e, para além do estudante praticante, vai mais um número de dois a três estudantes com a professora de prática para observar as aulas, e são esses estudantes acompanhantes que vão ajudar a professora a avaliar esta, esta aula, assim como um encontro pós observação, depois da observação o professor reúne com os estudantes que observaram a aula com o professor praticante e avaliam os elementos prós e contras observados, o próprio professor praticamente, estudante no caso, também tem o direito de se auto avaliarem e fazendo referência ao que fez correctamente e ao que não, ouve as opiniões, também sugestões dos outros e por fim, do próprio professor de prática que deixa algumas recomendações para que as ineficiências visualizadas nessa aula observada não se venham a repetir nas próximas e , eu considero está prática, quando levada deste modo, eficiente. O professor guia tem, mas que muitas vezes na própria prática vejo que alguns descartam-se, tem havido um descaso dos professores guias. O professor guia tem normalmente a obrigação de também cooperar, entregando o tema, se possível, orientar melhor a selecção do conteúdo, porque pode se dar o caso do estudante seleccionar um conteúdo que o professor guia ache que não é o mais adequado para os seus estudantes, ele é que conhece melhor a natureza, o contexto dos seus alunos, aquilo que é melhor para os seus alunos. O professor guia deve	Eu acredito que a nível da instituição não existe um critério uniformizado a prática II é organizada da seguinte forma, inicialmente existe um docente coordenador da própria prática pedagógica que tem a responsabilidade de fazer o levantamento do número de estudantes por turma e subdividir esse número pelo número de docentes, com o reduzido número de docentes de prática pedagógica II, cada professor e o número de estudantes por turma, que às vezes chega cinquenta, sessenta alunos e nós às vezes temos três a quatro professores disponíveis, cada professor acaba acompanho um número de dez a quinze estudantes e é este número elevado que faz com que o estudante seja capaz apenas de dar duas aulas por semestre, o que temos considerado também pouco o professor acompanha os estudantes para as escolas de aplicação, distribui os temas, acompanha a planificação das aulas de individuais, de forma individualizada com os estudantes, corrige os próprios planos, vai a sala observar as aulas para além do estudante praticante, vai mais um número de dois a três estudantes com a professora de prática para observar as aulas, e são esses estudantes acompanhantes que vão ajudar a professora a avaliar depois da observação o professor reúne com os estudantes que observaram a aula com o professor praticante e avaliam os elementos prós e contras observados, o próprio professor praticamente, estudante no caso, também tem o direito de se autoavaliarem. eu considero está prática, quando levada deste modo, eficiente. O professor guia deve também estar presente no momento da selecção dos conteúdos, da planificação da própria aula e da observação da própria aula, também tem a sua, tem a palavra no momento da avaliação, a prática tem mostrado, os professores descartam-se deste momento

			também estar presente no momento da selecção dos conteúdos, da planificação da própria aula e da observação da própria aula, também tem a sua, tem a palavra no momento da avaliação, deve ter, mas o que a prática tem mostrado, os professores descartam-se deste momento, não, procuram não intrometer-se, mas é trabalho deles, é trabalho deles e que existe contextos em que até o professor, o próprio professor de prática do ISCED pode não estar presente, mas o professor guia tem que estar e acompanhar devidamente, ele tem a mesma competência que o professor da prática pedagógica e devia ser assim, mas o que não acontece em muitos casos. **Professor 2** A prática pedagógica ao curso ou a especialidade de pedagogia, neste caso a prática II, é feita em dois momentos, numa primeira fase existe a prática de metodologias educativas do os estudantes são orientados a poderem ministrar aulas nas escolas de aplicação, e a outra é prática inspectiva tendo em conta também o perfil de saída que é diferenciado, quer seja o de psicologia que está mais virado ao processo de formação de um professor de psicologia, e a pedagogia que está virada a formação de um inspector ou gestor escolar, supervisão, supervisor escolar ou até mesmo gestor escolar, é neste vertente que a segunda parte da prática pedagógica está virada ao processo de supervisão do trabalho na escola, ou seja, tudo aquilo que eles foram fazendo na escola de aplicação, acabam depois colocando-se na pele de um gestor para supervisionar todo processo que ali acontece e no final elaborar um relatório. **Professor 3** Essa responsabilidade cabe aos professores orientadores para acompanharem os estudantes.nas práticas. Geralmente as actividades são consignadas na reunião, nas reuniões que o coordenador... Existe um coordenador de prática, quer de prática I, quer de prática II. Referencialmente a prática II, as actividades são pensadas, são elaboradas e são partilhadas com os membros, com o leque de professores e dali eles traçam as linhas do quê que eles pretendem fazer ao longo do ano lectivo, por um lado tratam de recordar as competências que eles trazem da prática I, num segunda, numa primeira fase, numa segunda fase é mesmo levar o futuro professor para o contexto da prática, que são as famosas escolas de aplicação e ali eles são acompanhados por um professor tutor, no caso o professor da instituição, no caso o ISCED, mais os professores residentes das escolas de aplicação. Então, é um conjunto de pessoas que trabalham com os objectivos de ver o que se trabalha na instituição de formação e como é que é a realidade, porque eles mais do que ter a teoria, mais do que ter a	Ao curso ou a especialidade de pedagogia, é feita em dois momentos, numa primeira fase existe a prática de metodologias educativas do os estudantes são orientados a poderem ministrar aulas nas escolas de aplicação, e a outra é prática das metodologias educativas, das práticas inspectivas tendo em conta também o perfil de saída que é diferenciado, pedagogia que está virada a formação de um inspector ou gestor escolar, supervisão, supervisor escolar ou até mesmo gestor escolar.o de psicologia que está mais virado ao processo de formação de um professor de psicologia, Essa responsabilidade cabe aos professores orientados para acompanharem os estudantes nas práticas. existe coordenador de prática, quer de prática I, quer de prática II. Referencialmente a prática II, as actividades são pensadas, são elaboradas e são partilhadas com os membros, com o leque de professores e dali eles traçam as linhas do quê que eles pretendem fazer ao longo do ano lectivo numa segunda, numa primeira fase, numa segunda fase é mesmo levar o futuro professor para o contexto da prática, que são as famosas escolas de aplicação e ali eles são acompanhados por um professor tutor . é um conjunto de pessoas que trabalham com os

			simulação no ISCED, eles precisam ver na prática como é que acontece o encontro deles com essas mentes, não importa se são do ensino primário, não importa se são do primeiro ciclo, se são do segundo ciclo, mas a prática II tem essa vertente de olhar o trabalho do futuro formando com o choque de realidade, na escola de aplicação e sob orientação do professor designado pelo departamento para acompanhá-lo. **Professor 4** Bom... as atividades da disciplina de Práticas II, é organizado da seguinte forma: juntavam-se os professores vocacionados para leccionar essa cadeira, essa unidade curricular que é a Prática II, os professores subdividiam as turmas, eram duas... aliás, por especialidades não é? A turma é dividida pelos professores vocacionados, por exemplo, na Prática II éramos seis e a turma tinha sessenta, por aí sessenta e cinco estudantes. Cada professor tinha consigo média de vinte. O que não era, não era muito rentável. Porque tínhamos que andar, andar a procurar escolas quando a instituição já devia ter escolas direcionadas para Prática II que seria o perfil de saída para os estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação. Mas quando, por exemplo é de Psicologia, vai fazer Prática, vai dar Moral e Cívica, vai dar outras cadeiras, isso quebrava um bocadito aquilo que era o objetivo da Prática II. Por exemplo, porque os da Matemática, não sei como é que eles fazem as suas Práticas. Se vão leccionar aulas de Matemática lá no ensino de base. Os de Geografia, não sei também. Nós, os da Psicologia muitas das vezes partíamos para o campo, e entramos em qualquer sala que nos oferecessem. Não tínhamos muitas opções. Eu sei que íamos para o ensino primário muitas das vezes para dar Estudo do Meio, Estudo... e isso quebrava um bocadinho o gelo daquilo que é o objeto da Prática. Porque, se bem sei, é que para Prática II do ensino superior, a saída tinha que se dar nas cadeiras nucleares. Aquelas cadeiras que são precedentes do ensino... do ensino de base. Por exemplo, no ensino de base, não sei, já não se diz terceiro nível. Tem um nome que se chama... tem o ensino de base, tem o médio, não? **Professor 5** A depender dos cursos *alguns fazem a planificação metodológica e dão a conhecer aos estudantes* acerca das observações das aulas, dos temas a serem planificados com os professores e dos procedimentos a serem adoptados; *Outros deixam os alunos muito abandonados desde a preparação até as críticas das aulas.* **Professor 1**	objectivos de ver o que se trabalha na instituição de formação e como é que é a realidade, porque eles mais do que ter a teoria, mais do que ter a simulação no ISCED eles precisam ver na prática como é que acontece os professores subdividiam as turmas, eram duas... aliás, por especialidades não é? A turma é dividida pelos professores vocacionados Cada professor tinha consigo média de vinte. não era muito rentável Nós, os da Psicologia muitas das vezes partíamos para o campo, e entramos em qualquer sala que nos oferecessem. Não tínhamos muitas opções,e isso quebrava um bocadinho o gelo daquilo que é o objeto da Prática. Alguns fazem a planificação metodológica e dão a conhecer aos estudantes; Outros deixam os alunos muito abandonados desde a preparação até as críticas das aulas.

		9. O departamento de ciências da educação (DCE) organiza atempadamente os protocolos com as escolas de aplicação? Pode justificar a sua resposta?	Bem, eu acredito que sim porque deve ser um elemento primordial para se deslocar as escolas de aplicação, o professor de prática não deve ir às escolas de aplicação sem que exista protocolo a nível das duas instituições, quer dizer, a nível das múltiplas instituições onde se realiza a própria prática pedagógica, é... Isto tem sido feito, tanto é que já existe também um protocolo mesmo entre o ministério, o ISCED de Benguela com o ensino geral, com a direcção do ensino geral e então, só precisamos, só temos estado é actualizar este protocolo anualmente, entretanto, o que temos visualizado em alguns casos é um atraso, é um atraso da remissão destes documentos e que de alguma forma, as escolas de aplicação nos recebem por amiguismo, já lá estivemos anterior, nos anos anteriores e sabem que vem do ISCED, então recebem-nos antes do protocolo ser actualizado no ano seguinte, tem havido, temos registrado atrasos, mas que fazem-se, apesar de atrasadamente, algumas vezes pontualmente, às vezes atrasadamente, mas faz-se isso. **Professor 2** Éh... Está é uma dificuldade que vamos tendo, uma vez que embora tenhamos um protocolo com o ministério da educação, mas ainda encontramos muita dificuldade para aceder as escolas de aplicação, tanto é que existem grupos dessas duas especialidades que em dado momento têm estado a tardar a sua, a execução das suas tarefas tudo por conta mesmo desses atrasos que colocam na firmação dos protocolos e também a recepção por parte das escolas de aplicação, outrossim também passa por uma questão da, não sei se digo desvirtuação dos programas e calendários, porque muitas das vezes não são compatíveis, quer seja o calendário do ensino superior para com o calendário do ensino geral e vice versa, esse tem sido um dos (15:48 a 15:50 imperceptível) que nos tem estado a criar algum transtorno à prática pedagógica, mas ainda assim se tem realizado e temos estado a potenciar os nossos estudantes e os nossos futuros professores em relação a esses aspectos. **Professor 3** Sim, sim, organiza muito antes de terminar o ano lectivo, em preparação do ano seguinte, sob a coordenação, passo aqui a redundância, do coordenador do grupo de prática II, mais o chefe de departamento, eles estabelecem esses protocolos porque não podemos chegar na casa alheia sem ter o prévio consentimento, tem organizado sim. **Professor 4** A... do segundo ciclo. No segundo ciclo, há lá cadeiras de Psicologia, Pedagogia, Didáctica. Então, tínhamos de	Acredito que sim porque deve ser um elemento primordial para se deslocar a nível das múltiplas instituições tanto é que já existe também um protocolo mesmo entre o ministério, o ISCED de Benguela com o ensino geral, com a direcção do ensino geral, é actualizado anualmente o que temos visualizado em alguns casos é um atraso, é um atraso da remissão destes documentos e que de alguma forma, as escolas de aplicação nos recebem por amiguismo, já lá estivemos anteriormente, nos anos anteriores e sabem que vem do ISCED Está é uma dificuldade que vamos tendo, uma vez que embora tenhamos um protocolo com o ministério da educação, mas ainda encontramos muita dificuldade para aceder as escolas de aplicação,tanto é que existem grupos dessas duas especialidades que em dado momento têm estado a tardar a sua, a execução das suas tarefas tudo por conta mesmo desses atrasos, que colocam na firmação dos protocolos e também a recepção por parte das escolas de aplicação. Desvirtuação dos programas e calendários, porque muita das vezes não são compatíveis, quer seja o calendário do ensino superior para com o calendário do ensino geral Sim, sim, organiza muito antes de terminar o ano lectivo em preparação do ano seguinte, sob a coordenação, do coordenador do grupo de prática II, mais o chefe de departamento,

			nos focalizar nestas, nessas disciplinas, que é para levarmos os nossos estudantes para dar a Prática. Mas infelizmente isso não acontecia. Íamos para uma sala, dado o tempo do ano lectivo, primeira escola que nos aparecesse nós entrávamos. Ainda que fosse quinta! Eu já fui para numa escola é... que posto lá, era quinta classe, tive que dar aulas de Geografia... é muito descontextualizado. Absolutamente não! Não organiza, não organiza. Por quê? porque nós éramos chamados professores seculares. Já tínhamos as nossas escolas onde tínhamos de dar as nossas aulas de Prática. Então, houve sempre aquela necessidade de professor de Prática. Ok, a coordenadora nos organizava ou o coordenador organizava, subdividia os grupos e cada um ia fazer o que quisesse. Só nos encontrávamos no final, que é para entregar as pautas na coordenadora quanto as aulas que cada um deu. Muitos de nós não dávamos as aulas. Não dávamos as aulas. E fazíamos a... aulas simuladas e isso não era (imperceptível 22:59), não ajudava em nada nos futuros professores. **Professor 5** Não sei dizer. O certo é que muitas vezes os professores e os próprios estudantes é que fazem os contactos das escolas de aplicação. O que de certo modo tem influenciado na redução de número de aulas a serem leccionados por cada estudante segundo o regulamento.	Absolutamente não! Não organiza éramos chamados professores seculares. Já tínhamos as nossas escolas onde tínhamos de dar as nossas aulas de Prática. a coordenadora nos organizava ou o coordenador organizava, subdividia os grupos e cada um ia fazer o que quisesse Só nos encontrávamos no final, que é para entregar as pautas na coordenadora quanto as aulas que cada um deu. Muitos de nós não dávamos as aulas. Só nos encontrávamos no final, que é para entregar as pautas na coordenadora quanto as aulas que cada um deu. Muitos de nós não dávamos as aulas não ajudava em nada nos futuros professores. O certo é que muitas vezes os professores e os próprios estudantes é que fazem os contactos das escolas de aplicação, têm influenciado na redução de número de aulas a serem lecionados por cada estudante
		10. Quantos estudantes orienta? Esse número é compatível com um acompanhamento e uma orientação	**Professor 1** Bem, normalmente acompanho entre dez a quinze estudantes, eu acho muito, gostaria de trabalhar com cinco, eu penso que o acompanhamento teria sido melhor, eu teria mais tempo de me sentar com o aluno, explorar o máximo, eu gostaria, é um sonho, é uma pretensão minha, eu gostaria, como professora de prática e eu gosto muito desta unidade curricular, eu gostaria que antes de ir para o terreno com meu aluno, vivenciar momento de experimentação, um experimento, uma situação de simulação, gostaria de ter tempo de simular antes com meu aluno e depois ir com ele para a escola de aplicação, mas a carga de alunos que temos, as outras unidades curriculares que temos, as outras responsabilidades que temos não nos permite desenvolver com brilho e profissionalismo esta prática pedagógica. Então vamos aguardar se nos próximos tempos o número de professores de prática cresce, se também e desta forma podermos reduzir o número de praticantes e talvez desta forma a	Normalmente acompanho entre dez a quinze estudantes mas a carga de alunos que temos, as outras unidades curriculares que temos, as outras

		adequados?	nossa prática pedagógica melhore. **Professor 2** Muitas das vezes consideramos sim elevado pelo facto de acabarmos por orientar mais de dez estudantes, o que em termos do que previsto no regulamento não é de todo aconselhável porque não existirá em certa medida um acompanhamento profundo por parte do orientador, consideramos nós que a medida que formos potenciando o número de orientadores e professores, esta situação poderá vir a ser melhorada, mas agora consideramos que o número é um tanto a quanto elevado naquilo que é a distribuição por professores ou por orientadores. **Professor 3** Neste quesito estamos mal, sem receios, estamos mal, porque por via de regra, no mínimo cada professor devia ter no máximo dez e já é o máximo dos máximos, mas nós temos, nós orientamos mais de vinte num período e outros vinte no período oposto, é uma aberração a realidade que temos e o acompanhamento é exaustivo, isto demanda muito do professor, demanda muita energia dos próprios praticantes porque eles têm que se redobrar no sentido de que se não conseguir cumprir as horas em uma escola de aplicação, tem de ir ao outro grupo ou noutra escola de aplicação. O número é exagerado e nesse quesito penso que devemos rever a forma como é organizada esta prática a nível do nosso departamento, porque o número é exagerado. **Professor 4** Para Prática II, já cheguei a orientar trinta num ano lectivo. E eu tinha que subdividi-los em grupos. Isso implicava dizer que nos primeiros... no primeiro mês, eu tinha que sair com um grupo, dava uma, duas aulas cada um. Depois, orientava o segundo grupo, terceiro grupo, quarto grupo que é para poder facilitar. Porque também não podíamos ocupar todo tempo dos professores lá nas escolas onde nós nos dirigíamos. Isto... não era mesmo rentável professora. Não era... não era. É... muitas das vezes tínhamos que correr com o tempo, tínhamos que ficar com não sei quantas turmas a escolher as professoras, onde nós nos dirigíssemos faziam confusão é...	responsabilidades que temos não nos permite desenvolver com brilho e profissionalismo esta prática pedagógica vamos aguardar se nos próximos tempos o número de professores de prática cresce, se também e desta forma podermos reduzir o número de praticantes e talvez desta forma a nossa prática pedagógica melhore. Muitas das vezes consideramos sim elevado pelo facto de acabarmos por orientar mais de dez estudantes o número é um tanto a quanto elevado naquilo que é a distribuição por professores ou por orientadores. não existirá em certa medida um acompanhamento profundo por parte do orientador, potenciando o número de orientadores e professores, esta situação poderá vir a ser melhorada Neste quesito estamos mal mas nós temos mais de vinte num período e outros vinte no período oposto é uma aberração a realidade que temos e o acompanhamento é exaustivo O número é exagerado devemos rever a forma como é organizada esta prática devemos rever a forma como é organizada esta prática a nível do nosso departamento

		11.Que número de estudantes cada orientador deveria acompanhar? Porquê?	quando, no grupo houvesse assim, por exemplo um grupo de dez ou de cinco ou de sete que nós levássemos por mês em cada uma dessas escolas, tivesse pelo menos três, quatro ou cinco que tinham habilidades suficientes para dar... lá, a direção da escola onde nós fossemos ficaria satisfeita. Mas infelizmente tínhamos... calhávamos com grupos que deixavam muito a desejar. Depois os próprios estudantes zombavam mesmo, os próprios alunos falavam: "não, esses aqui não sabem nada"! E havia outros que diziam: "não, não queremos mais a nossa professora. Queremos essa pessoa"! E era muito bonito. Então, o número de... de estudantes que nós tínhamos que orientar era muito... era excessivo. Quer dizer que o bom seria que cada professor de Prática tivesse consigo apenas cinco a seis estudantes. Ali sim seria proveitoso... **Professor 5** de 10 a 22 estudantes. Não facilita o acompanhamento personalizado. **Professor 1** Eu acho que um mínimo de cinco e um máximo de oito, que não chegássemos a dez. **Professor 2** Éh... Considerava, em função do número de orientadores, tendo em conta o número de estudantes por cada sala e/ou especialidade, que no máximo seis ou oito, oito a seis estudantes por cada professor, tudo porque levar-nos-á enquanto orientadores a cumprirmos o estabelecido no regulamento relativamente ao número de aulas que cada um dos estudantes deverá dar, muita das vezes acaba não se cumprindo o número de aulas para potenciar, para que se potenciem os futuros professores porque um professor, orientador acaba tendo mais de oito ou dez estudantes, portanto, considero que de seis a oito seria o máximo para cada professor. **Professor 3** Para acompanhar condignamente, no máximo o professor devia ter oito estagiários, oito estagiários, no máximo, isso já rebentando as costuras, dez, mais do que isso é muito exaustivo para o professor acompanhar. Acompanhar a prática não é só estar lá sentado na escola de aplicação e acertar contacto com o professor tutor, estar por dentro da planificação, não, a prática exige um acompanhamento diferenciado, porque eles apresentam	já cheguei a orientar trinta num ano lectivo, isto... não era mesmo rentável professora. o bom seria que cada professor de Prática tivesse consigo apenas cinco a seis estudantes. Ali sim seria proveitoso... O número é exagerado, não podíamos ocupar todo tempo dos professores lá nas escolas Quer dizer que o bom seria que cada professor de Prática tivesse consigo apenas cinco a seis estudantes. Ali sim seria proveitoso... 10 a 22 estudantes Não facilita o acompanhamento personalizado. Mínimo de cinco e um máximo de oito No máximo seis ou oito estudantes por professor, para que se potenciem os futuros professores ,

			às vezes algumas debilidades menos optimizadas no terceiro ano, que o professor do quarto ano ainda precisa limpar, então se tiver um número exagerado de estudantes, faz-se de conta e isso é formação de professores e a prática é o coração da nossa formação, no máximo oito, no meu entender, máximo oito. **Professor 4** O número ideal de professores que cada, ou seja, de estudantes que cada professor devia orientar, é o que eu dizia, devia ser cinco a seis, cinco a seis dá por quê? Porque dá possibilidade do professor terminar a prática, terminar a orientação e em cada, em cada sessão dar os pontos positivos, os pontos negativos, agora, quando damos tudo a correr e a fio, dez, vinte, tinha estudantes, o professor orientador não tem tempo para sentar com cada um deles para dizer as falhas, para, onde é que ele deve melhorar, onde é que esteve mal, é complicado, por isso tinha que ser cinco a seis estudantes, ali sim dá-nos mais tempo e acredito que o produto final será proveitoso. **Professor 5** Devido as debilidades de alguns estudantes cada professor deveria orientar dez estudantes para facilitar a construção das competências **Professor 1** O nosso regulamento prevê seis aulas, acho, seis ou oito, não me lembro bem, e o que temos estado a exigir dos estudantes é que ministram seis aulas, e que para além dessas seis aulas, outras actividades teórico-práticas desenvolvem em salas de aulas, fundamentalmente nos momentos de pausa pedagógica, é, entretanto, o próprio contexto nos tem mostrado que este número tem estado a variar de grupo para grupo e como eu já disse na questão anterior, depende muito do empenho, da entrega de cada professor, os professores que mais se entregam conseguem chegar a esse número de seis aulas e os professores menos, com menos responsabilidade, chegam a ministrar duas, três e já ouvimos relatos de estudantes que tinham notas, mas que não tinham tido uma oportunidade de estar na sala a praticar, já tivemos estudantes em prática II com medo de ir para sala porque na prática I não tinha sequer ministrado uma aula em contexto de simulação, então o número de aulas não tem sido cumprido. Para mim o número de aulas , seis ou oito é insuficiente, para mim um professor devia, é aquilo que eu dizia na questão anterior, esta prática pedagógica devia ser convertida em estágio, o aluno para mim devia dar N	
		12. Que número de aulas é que os estudantes lecionam? Acha esse número		No máximo o professor devia ter oito estagiários, a prática exige um acompanhamento diferenciado, porque eles apresentam às vezes algumas debilidades menos optimizadas no terceiro ano se tiver um número exagerado de estudantes, faz-se de conta e isso é formação de professores a prática é o coração da nossa formação Devia ser cinco a seis, *dá possibilidade do professor terminar a prática, em cada, em cada sessão dar os pontos positivos, os pontos negativos* o professor orientador não tem tempo para sentar-se com cada um deles para dizer as falhas, cada professor deveria orientar dez estudantes para facilitar a construção das competências *Seis aulas, outras actividades teórico-práticas desenvolvem em salas de aulas,*este número tem

		suficiente para desenvolver as competências consideradas essenciais para a profissão futura? Em caso negativo, quantas aulas deveriam ser lecionadas por cada estudante na disciplina de Prática II?	aulas, infinitas aulas de treino. Sabemos que a prática é o critério da verdade, quanto mais praticar, melhor profissional se torna, então no ano lectivo, *o estudante devia dar muitas aulas*, não digo número, devia dar muitas aulas. **Professor 2** O previsto no regulamento é que fosse até pelo menos oito aulas por cada, por cada estudante, mas tendo em conta conforme dissera anteriormente, tendo em conta este desnível por vezes dos calendários entre o ensino geral e o ensino superior, tendo em conta também o número também risório de professores orientadores, muitos estudantes acabam dando três, quatro aulas no máximo e no final elaborar o relatório de prática. São situações que também em nada agradam e facilitam o potenciar de capacidade dos estudantes, mas temos estado a trabalhar no sentido de com que não existam estudantes que não, que estejam sem dar aulas. Se for de oito aulas, nem tanto porque em nossa opinião a prática II deveria ser o estudante colocado na escola de aplicação em tempo integral, quer isso dizer, desde o início do ano ao final, ele tem de estar naquela escola a dar aulas e a trabalhar com o professor da disciplina, em todas as vertentes e no final do semestre ou no final de cada trimestre apresentar o relatório do que tenha feito, só que existe uma, conforme disse, existe aqui um aspecto contrário, o estudante se lhe é submetido a oito aulas e muita das vezes com determinadas paralisações, e as oito aulas são muito dependentes também da dinâmica de cada professor orientador. **Professor 3** Geralmente o nosso regulamento afere seis aulas, seis a oito aulas, mas isso depende da dinâmica do próprio trabalho na escola de aplicação, nós temos muitos feriados, nós temos muitas paragens, depois não podemos nos esquecer que somos humanos, tão logo dormimos bem, tão logo acordamos mal, no máximo seis aulas, mas o regulamento estabelece entre seis a oito aulas. Não, não, pela forma como o projecto curricular está organizando e o regulamento, a prática, eles deviam dar uma série de aulas e a medida que , o saber fazer acontecer com o tempo. Estabelecer um número limite eu acho que não seria o ideal, o ideal seria se calhar ele dar tantas aulas quanto pudesse, isso de acordo só contexto de depois, juntamente o professor de prática e outros, sentarem para retirar deste, destas tantas aulas uma mediana que é para poder avaliar o estagiário, porque o estágio é contexto, é estar lá, agora, determinar X aulas não é o ideal, ele	estado a variar de grupo para grupo, *depende muito do empenho, da entrega de cada professor, os professores que mais se entregam conseguem chegar a esse número,e os professores menos, com menos responsabilidade, chegam a ministrar duas, três e já ouvimos relatos de estudantes que tinham notas, mas que não tinham tido uma oportunidade de estar na sala a praticar* *o número de aulas , seis ou oito é insuficiente,* o estudante devia dar muitas aulas Desnível por vezes dos calendários entre o ensino geral e o ensino superior, tendo em conta também o número também risório de professores orientadores, muitos estudantes acabam dando três, quatro aulas no máximo Em nossa opinião a prática II deveria ser o estudante colocado na escola de aplicação em tempo integral,

			devia dar quantas aulas pudesse, mas isso seria viável se cada professor tivesse poucos estudantes, agora, ter vinte estudantes, se calhar nem as seis ele consegue dar. **Professor 4** Professora, o número que a nossa instituição dá para orientarmos, cada professor deve dar no máximo oito aulas e no mínimo quatro, isso é na nossa condição de, de número elevado de estudantes. Se temos só quatro ou cinco para orientar, podemos dar as oito aulas e bem dadas, bem dadas e ali, ali o desenvolvimento desse estudante é completo, é completo porque ele falha numa, melhora na outra, falha na outra e vai superando consoante os encontros que vai tendo com o orientador, agora, quando são muitos não temos esse tempo, então o quê que nos acontece, o quê que nos... É lutar para que consigamos terminar com todos e que todos tenham pelo menos três/quatro aulas, mas isso vai nos faltar aquele, aquele elemento que é o elemento da avaliação, ou seja, das anotações, quer dizer, perguntas e respostas, ou seja, não é bem perguntas e respostas, é da, da orientação do próprio, do próprio acompanhante, o professor tem que orientar "aqui falhaste, tinha que ser assim, não é assim, quando tem que ser feito, se é X tinha que X", não temos esse tempo porque é muito reduzido. Oito aulas sim, que é de prática, sim, mas para ter habilidades tínhamos que ter mobilidades por turma, digo isso por quê? Nós vamos numa única escola, lá encontramos um, um ritmo de aula, ou seja, um ritmo de... Uma maneira de, que os alunos lá se apresentam, conforme dão as aulas, conforme leccionam, agora, ele ali deu bem a aula que é aquele, se fôssemos para uma, outra escola ou uma outra instituição para levar aquele estudante que saiu-se bem lá para ver se se sai-se bem naquela escola, por causa dessa situação da mobilidade dos professores que estão a sair, que saem do ISCED, uns vão para os municípios, vão encontrar meios diferentes, então se nós podêssemos ter, ou seja, o departamento de ciências da educação tivesse já um protocolo com as escolas próprias para se dar a prática, seria muito bom, teríamos, os estudantes poderiam desenvolver maior capacidade para responder as demandas da sociedade lá fora. **Professor 5** De quatro a seis.	Mas isso depende da dinâmica do próprio trabalho na escola de aplicação, *no máximo seis aulas*.o ideal seria se calhar ele dar tantas aulas quanto pudesse, mas isso seria viável se cada professor tivesse poucos estudantes, agora, ter vinte estudantes *Na nossa condição de, de número elevado de estudantes* *É lutar para que consigamos terminar com todos e que todos tenham pelo menos três/quatro aulas* , o professor tem que orientar *não temos esse tempo porque é muito reduzido.* *o departamento de ciências da educação tivesse já um protocolo com as escolas próprias para se dar a prática, seria muito bom, teríamos, os estudantes*

		13. Que critérios devem ser tidos em conta para a realização das aulas práticas nas escolas de aplicação?	*Acredito não ser suficientes pelo menos 10 aula*s deveriam ser dadas. **Professor 1** Nas aulas práticas em primeiro lugar, primeiro é que o aluno seja, o aluno tenha feito a prática I, tenha passado em contexto de aulas simuladas e depois, antes de avançar para prática propriamente dita, também tem que ter uma oportunidade de observar o contexto em que vai trabalhar, tomar contacto directo com o contexto, conhecer a instituição, conhecer a escola, conhecer, olha eu a arredondar "escola/instituição" (risos), conhecer a turma onde vai trabalhar, o professor guia com quem vai trabalhar, ter uma noção do programa da disciplina com que vai trabalhar, para saber mais ou menos que temáticas poderá trabalhar, conhecer o modelo de plano da instituição que vai trabalhar, os próprios critérios da própria escola, as exigências feitas, os próprios regulamentos internos da escola que ele deve obedecer e respeitar, é necessário isto e o professor tem que ter aquele cuidado mesmo com o seu, apesar de estar no estágio, mas ele tem que ter já aquele cuidado de apresentar-se já como um professor decente, respeitoso, humilde, organizado, obediente. Então, o professor antes de ir para prática tem que trabalhar também essas habilidades, essas competências. **Professor 2** OK. Os critérios são, estão muito dependentes daquilo que é o perfil de saída de cada especialidade ou de cada curso conforme queremos entender, não é? Então, os professores têm uma planificação para com os seus estudantes e em função do programa que as disciplinas apresentam, as disciplinas previamente estabelecidas, se vão estabelecendo os critérios, daí está aquilo que eu dizia, um desses critérios teria de ser quanto tempo, e/ou por quanto tempo o estudante teria de permanecer na escola de aplicação, aqui teria que se estabelecer o critério do, ter em conta o perfil, o estudante poderá ficar X tempos, X tempo, o mesmo acontece com, por exemplo com o critério em termos do, do, de estudante, daquilo que é o perfil que ele apresenta, como deverá se apresentar na sala de aula e tantas outras coisas, então, os critérios muita das vezes dependem daquilo que é a planificação do próprio professor e até o momento consideramos que os critérios estabelecidos do professor/orientadores, têm sido os mais adequados ou os possíveis tendo em conta também o contexto que se nos apresentam.	*poderiam desenvolver maior capacidade* De quatro a seis. *Acredito em não ser suficientes pelo menos 10 aulas* *O aluno tenha feito a prática I,* *ter uma oportunidade de observar o contexto em que vai trabalhar, conhecer a escola,* *conhecer a turma onde vai trabalhar, o professor guia com quem vai trabalhar, ter uma noção do programa da disciplina com que vai trabalhar, os próprios critérios da própria escola, as exigências feitas, os próprios regulamentos internos* *Tem que ter já aquele cuidado de apresentar-se como um professor decente* respeitoso, humilde, organizado. *os professores têm uma planificação para com os seus estudantes*

			Professor 3 O primeiro critério começa mesmo pela selecção das próprias escolas, porque as escolas de aplicação deviam ser aquelas e devem ser aquelas que têm caros também de formação de professores, no caso temos os magistérios, no nosso contexto temos os magistérios, magistérios primários e magistérios que têm turmas para o primeiro ciclo, mas por falta de escolas de aplicação, nós temos notado que às vezes nós somos obrigados a recorrer a instituições que não tenham um caris de formação de professores, então, bom, o primeiro critério é a selecção, escola de aplicação, uma vez que trata-se de um instituto de formação de professores, as escolas de aplicação , devem ser aquelas que tenham o cunho de formação de professores, as outras se calhar seriam mesmo plano B, é o que temos, nós, realisticamente falando, nós recorremos às instituições, por exemplo os complexos escolares é um desfasamento entre o que nós temos de currículo de prática e o que lá acontece, se bem que são todas instituições escolares, mas temos que ver o perfil de saída, então primeiro critério era seleccionar as escolas de aplicação de acordo o seu, a sua razão de ser. Os magistérios, razão de ser "professores", esse é o primeiro critério a ser tido em conta, *mas* o nosso contexto revela completamente o contrário, dizer que nós é que temos que estar a arranjar formas de contornar a situação, recorrer a outras instituições, depois encontramos aquele choque de realidade, os estudantes trazem por exemplo um plano, trabalhado no ISCED diferente do plano de um complexo escolar, por exemplo, então devemos repensar neste critério de selecção. Mais viável seria escola, instituto de formação de professores, escola de aplicação, aqueles vocacionados também a formação de professores **Professor 4** Os critérios que têm que se ter em conta? Professora, não entendo. Podia me esclarecer melhor? Os critérios que temos que ter em conta nesse, nesse, nas escolas de aplicação é: primeiro temos que nos dirigir a direcção da escola, que não tinhamos que ser nós, tinha que estar já lá um protocolo assinado entre as duas instituições, mas o ISCED é diferente, nós que temos que procurar fazer os contactos com os directores dessas, das instituições e que não devia ser, devia ser a instituição a fazer, mas postos lá temos que primeiro conversar com a coordenação, nesse caso, psicologia ou pedagogia, que agora é psicopedagogia ou educação primária, não é isso? Conversar com os coordenadores e apresentar os nossos objectivos, o que é que pretendemos, depois de apresentados, *temos que fazer com que os nossos estudantes se enquadrem naquilo que é o ritmo dos docentes daquela instituição*, que é para, porque no princípio eles *vão se apresentar como professores estagiários, que vão*	*as disciplinas previamente estabelecidas, se vão estabelecendo os critérios,* *quanto tempo o estudante teria de permanecer na escola de aplicação* *perfil que ele apresenta, como deverá se apresentar na sala de aula* *Começa mesmo pela selecção das próprias escolas. No nosso contexto temos os magistérios, magistérios primários, mas por falta de escolas de aplicação,* nós temos notado que às vezes nós somos obrigados a recorrer a instituições que não tenham um cariz de formação. mas o nosso contexto revela completamente o contrário, dizer que nós é que temos que estar a arranjar formas de contornar a situação, recorrer a outras instituições *encontramos aquele choque de realidade, os estudantes trazem por exemplo um plano, trabalhado no ISCED diferente do plano de um complexo escolar, por exemplo, então devemos repensar neste critério de selecção*

			substituir a professora, se assim o fazem, se assim o fizerem, logo, tem que ter os mesmo, a mesma forma de actuação que o professor tem para que não se fuja da regra da instituição, porque se não vão pensar que estamos no ISCED quando é num ciclo primário, segundo ciclo, ya. **Professor 5** Os estudantes devem antes de ministrar as suas aulas observar as aulas nas salas onde irão trabalhar para terem mínima noção das características dos alunos*;* Devem planificar com o professor da disciplina e apresentar ao professor de práticas a fim de corrigirem os planos; Ter domínio dos componentes do processo de ensino aprendizagem, ou seja, domínio da Didáctica e dos conteúdos a serem ministrados **Professor 1** Eu acompanho. *Eu acompanho* e como toda e qualquer pessoa, algumas vezes os imprevistos surgem e ficamos impossibilitados de lá estar, mas eu evito ao máximo, eu sempre que posso eu estou com meus estudantes e porque eu conheço muito os meus estudantes e não confio qualquer pessoa aos meus estudantes e às vezes também sou conotada como aquela professora chata, exigente e quando os meus alunos não são avaliados por mim, fica-me uma pulga atrás da orelha como se as coisas não tivessem acontecido como quero, como se não os estivessem avaliar ao pé da letra, como se estivessem a mentir-me e depois eu ter que aceitar a classificação atribuída e eu às vezes conheço os meus alunos e quando me atribuem uma determinada classificação, eu olho para o meu aluno e eu sei que às vezes o meu aluno não trabalhou para aquela nota e eu não gosto disso, eu não gosto disso, eu gosto de acompanhar os meus alunos. Normalmente quando vamos para a observação da aula, nós levamos um guião, um guião de observação e então durante a aula vamos anotando neste guião de observação, neste guião constam as funções didácticas todas e as actividades a desenvolver em cada uma dessas funções didácticas com a devida, devida escala e vamos sinalizando as escalas, mas a par disso, tenho o meu diário, o meu caderno de práticas e no meu caderno de práticas, ali vou anotando tudo já ao detalhe, pormenores, pontos positivos, os pontos negativos, o que melhorar, o que está bem e em função destas anotações do diário e do guião de, do próprio instrumento de observação, que	*Temos que nos dirigir a direcção da escola que não tinhamos que ser nós, tinha que estar já lá um protocolo assinado entre as duas instituições.* *Temos que primeiro conversar com a coordenação, nesse caso, psicologia ou pedagogia, que fazer com que os nossos estudantes se enquadrem naquilo que é o ritmo dos docentes daquela instituição* *vão se apresentar como professores estagiários, que vão substituir a professora* *Antes de ministrar as suas aulas observar as aulas nas salas onde irão trabalhar para terem mínima noção das características dos alunos;* *Devem planificar com o professor da disciplina* *domínio da Didáctica e dos conteúdos a serem ministrados* *Eu acompanho* *eu sempre que posso eu estou com meus estudantes e porque eu conheço muito os meus estudantes e não confio qualquer pessoa aos meus estudantes* *quando os meus alunos não são avaliados por mim, fica-me uma pulga atrás da orelha como se*
		14. Acompanha as aulas lecionadas pelos		

		seus estudantes? Que critérios utiliza para observar e avaliar essas aulas?	vamos fazer a análise pós observação. A análise pós observação ela é efectuada fora da sala em que se praticou, ou buscamos um lugar mais calmo, ou uma outra sala, ou às vezes se for numa escola em que temos uma sombra, até vamos respirar um ar fresco, já que o momento de observação é um bocadinho tenso para os estudantes e ali começamos por dar palavra aos estudantes observadores, eles se pronunciam sobre os seus pontos positivos e negativos que observaram na aula e depois disto podem nalgumas vezes emitir o seu critério avaliativo, a sua visão qualitativa ou quantitativa, porque de certa maneira isso também prepara-lhes como futuros professores a avaliarem as aulas e eles às vezes estão muito aquém da nota real, ou além disto, então são algumas oportunidades que vamos proporcionando aos alunos para que eles aprendam a avaliar com verdade, porque eles são até formadores de formadores, eles hão de formar também professores, então precisam de aprender a avaliar aulas e, depois dos estudantes acompanhantes validarem as aulas então vamos, damos palavra ao próprio praticante, também faz a sua auto-análise e a auto-análise é muito importante e na prática muitas vezes eles estão tensos e não querem falar, preferem deixar ao critério dos outros, mas é preciso obrigar porque o professor, a auto-observação é um elemento avaliativo muito importante, o professor tem que saber olhar para si, tem que saber avaliar as suas práticas e tem que saber pronunciar-se e acima de tudo, defender-se, porque algumas vezes os colegas apontam para determinadas deficiências, apontando como se não tivesse feito, quando na verdade fez e àquele que sabe olhar para os seus atos, *fazer uma introspecção, analisar as suas práticas, ele é capaz de contrapôr aqueles reparos* que são feitos pelos outros, quando na verdade ele o fez, cumpriu, então é uma outra, é outro procedimento, a auto-observação e no final tem a palavra o próprio professor que vai fazer uma filtragem daqueles que foram os pronunciamentos dos estudantes, com os pronunciamentos do praticante e com aquilo que é a sua análise a observação e por fim então ele libera a classificação final, deixa recomendações e libera a classificação final.. Todo estudante que vai para observar uma aula *deve levar consigo uma ficha de* observação para ir fazendo anotações e também tem a obrigação de ter o diário de prática, o seu caderno de prática. **Professor 2** Acompanho sim, acompanho e com todo rigor porque muitas das vezes o quê que acontece? Se o professor/orientador não estiver com eles na escola de aplicação, muitos deles acabam furtando-se da assistência a mesma, por vezes aparecem somente aquele ou aqueles que darão aulas naquele dia e os outros já não vão para poder assistir e ganhar alguma habilidade, então é sempre necessário e eu tenho estado a primar por isso, de	*as coisas não tivessem acontecido* *Nós levamos um guião, neste guião constam as funções didácticas todas e as actividades a desenvolver em cada uma dessas funções didácticas, tenho o meu diário,* ali vou anotando tudo já ao detalhe *A análise pós observação: já que o momento de observação é um bocadinho tenso para os estudantes, começamos por dar palavra aos estudantes observadores, podem nalgumas vezes emitir o seu critério avaliativo, a sua visão qualitativa ou quantitativa, proporcionando aos alunos para que eles aprendam a avaliar com verdade.* *Damos palavra ao próprio praticante, também faz a sua auto-análise... muitas vezes eles estão tensos e não querem falar, preferem deixar ao critério dos outros* *mas é preciso obrigar porque o professor, a auto-observação é um elemento avaliativo muito importante,* *fazer uma introspecção, analisar as suas práticas, ele é capaz de contrapor aqueles reparos que são feitos pelos outros. No final tem a palavra o próprio professor que vai fazer uma filtragem daqueles que foram os pronunciamentos dos estudantes, com os pronunciamentos do praticante e com aquilo que é a sua análise a observação e por fim então ele libera a classificação final, deixa recomendações e libera a classificação final.* todo estudante.... *deve levar consigo uma ficha de observação para ir fazendo anotações e também tem a obrigação de ter o diário de prática*

			que, e aliás, está proposto no meu horário de que se aquele tempo é meu, aquela hora é minha, tenho de estar porque também aqui na instituição terei de assinar o livro de tempo, demonstrando que lá estive na instituição, embora tenhamos relatos que, *e* eu relato que muitos são os orientadores que não permanecem nas salas com os seus orientandos. **Professor 3** O professor é obrigado, segundo o nosso regulamento, a estar presente na leccionação da aula pelo praticante, logo, acompanho. Os critérios nós fazemos nos acompanhar obrigatoriamente da ficha de observação de aulas, lá estão espelhados todos elementos para a condução de uma aula e depois temos o nosso diário de bordo, onde nós colocamos o evoluir ou o regredir do estudante, então neste acompanhamento, é o que disse anteriormente, o acompanhamento do professor de prática ao estagiário não se consigna apenas em sala de aula quando ele está na escola de aplicação, o acompanhamento começa muito antes, no momento em que ele apresenta o plano de aulas, porque o professor de prática não pode deixar que o seu estagiário ou praticante dê aula na escola de aplicação sem ele visibilizar o plano, o professor tem que corrigir primeiro plano porque o *plano é a bússola*, *se tiver gralhas, se tiver erros*, são as mesmas gralhas os mesmo erros que ele há de cometer na escola de aplicação **Professor 4** Ok Eu acompanho sim, acompanho sim a prática dos meus estudantes, porque se não acompanhar não vou ter como avaliá-los, então, por quê? Porque primeiro temos que a, porque os critérios que eu utilizo para avaliar a aula é começando a dicção, apresentação, dicção e não só, conforme ele, conforme a, *o modo que ele utiliza os meios de ensino*, depois, como é que ele faz *o desenvolvimento dos conteúdos*, tudo isso conta e depois, no fim, em conjunto vou também analisar as funções didácticas que ele utiliza, se estão de acordo ou não. Nós utilizamos as chamadas fichas de observação que a própria instituição oferece, não se vende, eles oferecem. A ficha de observação para os estudantes não se oferece, eles compram, porque eles têm que, ou cada estudante observa o outro, mas nós professores temos essas fichas conosco já, só reproduzimos. Essas fichas é onde tem esses critérios todos de avaliação da aula prática. Cumprindo esses critérios todos, eu me lembro que há um critério, há um dos modelos que foi desenvolvido pela professora Cláudia mesmo, que ainda tenho até agora, esse	*Acompanho e com todo rigor* Se o professor/orientador não estiver com eles na escola de aplicação, muitos deles acabam furtando-se da assistência a mesma, por vezes aparecem somente aquele ou aqueles que darão aulas naquele dia e os outros já não vão para poder assistir e ganhar alguma habilidade, *e eu relato que muitos são os orientadores que não permanecem nas salas com os seus orientandos.* *Acompanho* *Os critérios... fazemos nos acompanhar obrigatoriamente da ficha de observação de aulas, lá estão espelhados todos elementos para a condução de uma aula e depois temos o nosso diário de bordo. o acompanhamento começa muito antes, no momento em que ele apresenta o plano de aulas... plano é a bússola* *se tiver gralhas, se tiver erros*

			esse, e este, e esse, e este modelo da avaliação desenvolvido pela professora Cláudia está lá todos elementos, está lá todos os elementos desde a apresentação, tempo ou dicção, domínio de conteúdo, utilização dos meios de ensino, os objectivos que ele utiliza em cada momento estão todos lá e esse é o modelo que se utiliza aqui para os professores que avaliam, *e* para os estudantes eles avaliam, têm uma outra ficha que também tem esses critérios, mas não tão desenvolvido como os nossos, como professores. **Professor 5** Para observar utilizo as fichas e para a avaliação utilizo o feedback ao nível do processo, da tarefa, da auto-regulação, e da consciência pessoal. *A autocrítica e a crítica também fazem parte.* **Professor 1** Bem, é um... Os constrangimentos existem, mas eu não tenho registado tanto e os poucos que eu tenho registado *é em relação aos conteúdos*. A escola dá-nos os programas, não nos dá os livros, não nos dá textos de apoio, os nossos estudantes têm que elaborar folhas auxiliares para dar aos estudantes e quando selecciona, fazemos essa selecção de conteúdos, muitas vezes os professores consideram-se não satisfeitos com o que nós levamo*s* e nós pensamos que isso deve haver, ali deve haver uma participação activa, uma cooperação entre os professores, quando tu é que queres o que queres para o, para os seus estudantes, então deves orientar, o professor deve orientar e não deixar ao nosso critério para quando nós fizermos dizer que não está satisfeito com o que fizemos, isto é um assunto que tem deixado um bocadinho descontente e um outro assunto, muitas vezes o professor, os estudantes, marcarmos uma aula e eu como professora estou lá a espera do praticante e *o praticante não aparece*, este é um constrangimento muito grande também porque *de certa maneira atrapalha também o professor*, *o trabalho do professor guia* que também já mentalizou-se que essa aula será dada por um praticante, por um estagiário e ele tem que passar, enfrentar a situação assim e, também tem sido constrangedor a dificuldade que os nossos estudantes têm com o domínio do conteúdo. O domínio do conteúdo é um calcanhar de Aquiles, os nossos praticantes têm muito problema, têm problemas de interpretação, eles leem e não	*Acompanho sim. Porque se não acompanhar não vou ter como avaliá-los.* *os critérios que eu utilizo para avaliar a aula é começando a dicção* *o modo que ele utiliza os meios de ensino* *o desenvolvimento dos conteúdos* *analisar as funções didácticas.* *utilizamos as chamadas fichas de observação que a própria instituição oferece* *. Essas fichas é onde tem esses critérios todos de avaliação da aula prática.* *e para os estudantes eles avaliam, têm uma outra ficha que também tem esses critérios, mas não tão desenvolvido como os nossos, como professores.* *Utilizo as fichas e para a avaliação utilizo o feedback ao nível do processo, da tarefa, da auto-regulação, e da consciência pessoal.* *A autocrítica e a crítica também fazem parte.* *Mas eu não tenho registado tanto* tenho registado *é em relação ao conteúdo.*

	Benefícios/prejuízos das escolas de aplicação no processo formativo.	15. Tem tido dificuldades para realizarem as aulas nas escolas de aplicação? Quais os principais constrangimentos?	compreendem o que lêem e isto leva-me muitas vezes a explicar o conteúdo para os estudantes, para que não chegam lá e cometam asneiras e depois ainda corrermos o risco de sermos escurraçados da instituição. É, os conteúdos ministrados basicamente têm sido de cadeiras dadas no primeiro, segundo terceiro ano, eu não sei porquê, não consigo perceber, mas os nossos alunos têm problemas sérios com o conteúdo, têm problemas sérios com o conteúdo, alguns brilham, dominam muito bem o conteúdo, mas há um número de estudantes que tem muito problema com o conteúdo, é. Eu penso que em linhas gerais são esses, e também às vezes o próprio, a racionalização do tempo é outro problema para os nossos estudantes, o tempo nunca é suficiente para eles, extravasam sempre, mas acredito que são coisas que com a prática vai se suprindo e nisto é que temos estado a ver diferença, que a primeira aula não é igual sexta aula, há melhorias, temos estado a trabalhar para isto, para inverter este quadro. **Professor 2** Éh... Conforme disse, São vários, o, um deles é a questão da, da incompatibilidade do calendário, não digo até incompatibilidade, podemos dizer, da diferenciação em termos de calendário, nós aqui trabalhamos em semestre e eles lá trabalham em trimestre. Por outro lado também tem a dificuldade relativa a abertura da, não só da direcção da escola, entre aspas, porque essa direcção em função do protocolo estabelecido com o ministério facilita este processo, mas também *a barreira ou as barreiras que os professores das disciplinas colocam,* porque muitos são os professores que também estando, estudante, é... o estudante, *o* formando nosso estando na sala, ele já não aparece na escola e quando é interpelado pela direcção ou pelo coordenador da disciplina, sem aviso prévio, já não permite que o nosso estudante entre porque ele tem de ter de dar aulas, então este, estas barreiras colocadas pelos professores e não só. Por outra também podemos encontrar a questão da, do compromisso por parte de alguns dos nossos formandos que mesmo tendo lhe apresentado o calendário e/ou as regras, e/ou normas para o cumprimento do mesmo, alguns furtam-se as aulas sem aviso prévio, quer isso dizer, por uma ou outra situação que surja da sua vida pessoal e/ou profissional, acaba não tendo que ir naquele dia dar aulas, como se não bastasse, deixamos os alunos daquela escola e daquela sala sem aulas, também cria alguma dificuldade em termos de compreensão com toda justeza por parte da direcção da escola e dos professores.	*A escola dá-nos os programas, não nos dá os livros, não nos dá textos de apoio, os nossos estudantes têm que elaborar folhas auxiliares para dar aos estudante, Muitas vezes os professores consideram-se não satisfeitos com o que nós levamos* *ali deve haver uma participação activa, uma cooperação entre os professores* *o praticante não aparece* *de certa maneira atrapalha também o professor... o trabalho do professor guia* *O domínio do conteúdo é um calcanhar de Aquiles, os nossos praticantes têm muito problema, têm problemas de interpretação, eles leem e não compreendem o que leem* *ainda corrermos o risco de sermos escorraçados da instituição, a racionalização do tempo é outro problema para os nossos estudantes, o tempo nunca é suficiente* *São vários, incompatibilidade do calendário,*

			Deve, deve e a priori, aquilo que também já havia dito, muito particularmente tenho estado e acompanho os meus estudantes, os nossos formandos para a escola e para sala de aulas, por outro lado, existem situações que não acontecem, não é? Nossos estudantes não tendo professor guia e orientador ali, acabam se furtando das suas responsabilidades, então é nesse sentido que isto também cria alguma barreira e/ou alguma dificuldade na relação que a nossa instituição tem para com as diversas escolas que vamos lá ministrar as nossas aulas. **Professor 3** As dificuldades são muitas, a primeira tem a ver mesmo com o trajecto, *a locomoção de uma escola para outra*, sobretudo quando têm praticantes de turnos opostos. Um outro constrangimento é *quando não se enceta previamente o contacto com a escola de aplicação,* disse anteriormente que o departamento tem este protocolo, mas às vezes a tramitação de documentos em termos internos das escolas de aplicação não é uma tramitação adequada, às vezes enceta-se o contacto e as tantas o professor de prática pensa descansado que já pode ir a escola com seu grupo e posto lá a direcção da escola ou não recebeu, ou está ainda a tratar o processo que depois entram em contacto e o tempo é um recurso irrenovável, tempo passa e nós temos prazos, nós temos semestres, temos que apresentar resultados. Um dos *maiores constrangimentos é quando não há uma, uma correcta colaboração entre instituições de formação*, um outro constrangimento prende-se com *àqueles estudantes que saem relativamente deficientes da prática, da prática I* nas aulas simuladas, quando eles vêm mal preparados *o professor de prática II tem que começar do zero,* este é um constrangimento que geralmente atrapalha o processo porque nós temos tudo programado para trabalhar na escola de aplicação, aplicar todo aquele leque de conhecimentos do nível, do ano anterior, agora, quando encontramos estudantes com debilidades é um grande constrangimento porque isso obriga o professor recuar, praticamente tem que começar e até ele engrenar, se calhar já estamos a meio do semestre. Outro grande constrangimento, *o excessivo número de estudantes por* professores, este aqui é o pior, é o que enferma a nossa prática e outro prende-se mesmo com a aquisição dos materiais porque o professor mais do que orientar, se ele exemplificasse, se ele ilustrasse, se ele demonstrasse, seria melhor, por exemplo, exige que o praticante traga um meio de ensino elaborado como mandam as regras didácticas, se o professor tutor, o professor acompanhante de Prática for o primeiro a trazer o seu material ilustrativo, isso facilitaria o praticante porque tem se dito que nós aprendemos melhor vendo do que ouvindo, então se o próprio professor na sua escola de origem que é o ISCED não tem esse material, nós ficamos muito na	*a barreira ou as barreiras que os professores das disciplinas colocam, o formando nosso estando na sala, ele já não aparece na escola e quando é interpelado pela direcção ou pelo coordenador da disciplina, sem aviso prévio, já não permite que o nosso estudante entre porque ele tem de ter de dar aulas.* o compromisso por parte de alguns dos nossos formandos, *alguns furtam-se as aulas sem aviso prévio deixamos os alunos daquela escola e daquela sala sem aulas, também cria alguma dificuldade.* *Nossos estudantes não tendo professor guia e orientador ali, acabam se furtando das suas responsabilidades* *As dificuldades são muitas* *a locomoção de uma escola para outra* *quando não se enceta previamente o contacto com a escola de aplicação,* *maiores constrangimentos é quando não há uma, uma correcta colaboração entre instituições de formação* *àqueles estudantes que saem relativamente deficientes da prática, da prática I*

			verbalização e a prática é prática, então se demonstramos, ilustramos, isso facilitaria o trabalho dos nossos praticantes, não tendo é um grande constrangimento também. **Professor 4** OK. Muito obrigada! Professora, as dificuldades são várias, primeiro é a aceitabilidade das instituições onde nós vamos, porque nenhum professor gosta de ser substituído por alguém que está a terminar, agora, nos dias de hoje já é um bocado notório a, o envolvimento dessas instituições, mas a de cinco, dez anos atrás era muito difícil porque a maior parte dos professores dessas instituições não tinham a licenciatura e quando aparece um licenciado para dar aulas, eles tinham um pensamento muito diferente, pensavam que não "veio pra aqui é pra nos humilhar, veio para aqui é para fazer isso", então, havia esses constrangimentos e era muito era chato porque a aceitabilidade, a cooperação com essas instituições não tem sido muito fácil, não tem sido fácil porque encontramos sempre entraves, uns, nós temos, tanto eu como a professora Cláudia temos essa possibilidade de conseguir porque a maior parte deles foram nossos estudantes, maior parte dos directores, directores pedagógicos, administrativos e outros professores foram nossos estudantes, passaram por aqui, mas sinto pena daqueles que nunca foram professores e têm que, entraram para um concurso público a instituição e têm que dar práticas, não são conhecidos e passam mal (risos) **Professor 4** Nem sempre. Só quando chove. **Professor 1** Não , não.O que mais encontramos, o que as escolas disponibilizam para nós é o quadro e o giz, o quadro, giz e apagador. Não encontramos um mapa, por exemplo queiras dar uma aula, tenham que dar uma aula sobre o sistema nervoso, é normal que uma escola tenha um mapa que ilustra pelo menos a coluna vertebral, onde está o sistema nervoso central, o cérebro, os membros superiores, inferiores, *onde podemos indicar que está ali o sistema nervoso periférico,* nós não encontramos isso, um mapa se quer. Os meios de ensino normalmente temos que criar, nós exigimos os nossos alunos a elaborarem cartazes, a levarem outros meios de ensino para as escolas porque as instituições não nos proporcionam esses meios.	*o professor de prática II tem que começar do zero, aplicar todo aquele leque de conhecimentos do nível, do ano anterior, agora, quando encontramos estudantes com debilidades é um grande constrangimento* *o excessivo número de estudantes por professores, este aqui é o pior, é o que enferma a nossa prática* *o professor mais do que orientar, se ele exemplificasse, se ele ilustrasse, se ele demonstrasse, seria melhor* *o próprio professor na sua escola de origem que é o ISCED não tem esse material, nós ficamos muito na verbalização e a prática é prática, então se demonstramos, ilustramos, isso facilitaria o trabalho dos nossos praticantes* *As dificuldades são várias* *primeiro é a aceitabilidade das instituições onde nós vamos,porque nenhum professor gosta de ser substituido por alguém que está a termina*

		16. As escolas de aplicação possuem os recursos necessários para uma formação adequada? Fundamente a sua resposta.	Trabalho na escola de formação de professores, considero uma instituição que estruturalmente está bem, tem carteiras, tem pátios e a ventilação é aceitável. Já trabalhei também na escola de formação geral, também considero aceite, apesar de que o pátio, o pátio não me, não me tem estado a agradar porque faz muito sol para os estudantes, eles têm que passar os intervalos nas salas de aulas porque não tem lugar com sombra para estarem melhor, não sei se agora já melhorou, este ano não estou lá. *Em relação as* instituições privadas, também temos estado a praticar em instituições privadas, as condições deviam ser melhores, deviam ser melhores, mas têm salas muito pequenas, muito pequenas, as salas têm sido muito pequenas algumas, o número de estudantes muito também reduzido, a participação dos alunos não tem sido a mais eficiente, os estudantes das escolas públicas participam mais que os estudantes das escolas privadas, apesar de que isso não faz parte das estruturas, estou a desviar da questão que me colocou (riso*)...* É, mas não são das melhores, eu ainda acho que há necessidade de se melhorar as condições infraestruturais, tanto nas escolas privadas como nas públicas. **Professor 2** Falar de adequação do ponto de vista profissional e daquilo que é o conhecimento que temos enquanto especialistas, vamos dizer que não, mas as escolas se vão levando em função das condições existentes, portanto, todas escolas e até mesmo a nossa, vivem em função do que possuem e eu creio que tem de existir um equilíbrio em termos de também adaptação e adaptabilidade d*e*, dos professores daquela escola e, nesse caso, dos nossos formandos porque estamos acostumados, aqui há uma sala que ainda com os solavancos, tem iluminação e ar condicionado, quando formos as escolas de aplicação isso não encontramos, estamos acostumados com a nossa escola que dificilmente iremos encontrar um aluno a sentar no chão ou num outro tipo de, de acento e aqui não, então temos que nos adaptar. Estamos habituados a ter uma sala supostamente de vinte, trinta estudantes e vamos nos deparar com uma escola e uma sala de cinquenta alunos, então são aspectos que nós temos que nos adaptar independentemente de estarem contra o previsto na lei. **Professor 3** Pela minha experiência, algumas, algumas possuem, mas isso depende muito da, da gestão, dessa, dessa referida escola, outras escolas são ralapsas, elas ficam naquilo "o governo não disponibiliza, não temos" e muitos gestores e coordenação das escolas de aplicação exigem dos estagiários, e eles não conseguiram fazer em cinco anos, por exemplo criar condições, salas de aulas, mas também temos que olhar esse problema de conjuntural, esse	Só quando chove. *Não, não,, o que as escolas disponibilizam para nós é o quadro e o giz,* *Não encontramos um mapa* *onde podemos indicar que está ali o sistema nervoso periférico,* *Os meios de ensino normalmente temos que criar, nós exigimos os nossos alunos a elaborarem cartazes* *na escola de formação de professores, considero uma instituição que estruturalmente está bem, tem carteiras, tem pátios e a ventilação é aceitável* *Em relação as instituições privadas, também temos estado a praticar em instituições privadas, as condições deviam ser melhores, deviam ser melhores, mas têm salas muito pequenas* *)... É, mas não são das melhores, eu ainda acho que há necessidade de se melhorar as condições infraestruturais, tanto nas escolas privadas como nas públicas.* *Não. , todas escolas e até mesmo a nossa, vivem em função do que possuem e eu creio que tem de existir um equilíbrio em termos de também adaptação e adaptabilidade*

			problema de condições nas escolas de aplicação mais do que responsabilização dos próprios gestores, é um problema conjuntural. Eu gosto de analisar o problema, este problema a partir do primeiro nível de decisão curricular, que é o nível político administrativo, quando ele não cria as condições, as pessoas cozem-se com as linhas que têm, a maior parte, sem receio de errar, a maior parte das escolas de aplicação não têm condições, a não, salvo essas que estão a ser reabilitadas, mas reabilitadas de acordo aos recursos que têm, se era uma escola, por exemplo uma escola de formação professores, é exigível que tenha todos recursos materiais para responder o perfil de saída que é formação de professores, não temos, começando pelo próprio material, meio de ensino tradicional, começando pelo próprio quadro. Há escolas que ainda utilizam o giz, quando estamos em uma era que se deve trabalhar com os marcadores em função da própria lousa, se eles não têm esses recursos, exigem que o praticante escreva os preliminares direitinho e de forma visível. Mas temos de olhar esses problemas assim de uma forma muito holística, mais do que contextual, escola de aplicação, o problema começa mesmo na própria organização, a partir do nível, do primeiro nível, de decisão curricular que é o macro curricular, não olha para as escolas de aplicação, então os nossos estudantes vêm de uma realidade que estão acostumados, eu apego-me a lousa que é o meio tradicional, estão na prática I, trabalhavam com o marcador e na escola de aplicação vão trabalhar com o giz, é, parece que é uma coisa fácil, mas não é, uma coisa é escrever usando marcador numa lousa branca, outra coisa é usar o giz branco no quadro preto, quantos todos já, de tantos anos, quadros em mal estado de conservação. Isso é só para exemplificar, para não estar a espelhar outra falta de condições, de condição nas escolas de aplicação. Mas eu não culpo o nível de gestão, por um lado eu acho que tem que se repensar como é que a política educativa do nosso país vê a essência das nossas escolas, se reabilitam uma no nosso município, hão de reabilitar daqui a dez anos, os nossos estudantes coitadinha, porque imagine quem está acostumado a escrever com a marcador agora voltam para o giz, tem que se adaptar e isto é o que para eles... E ainda mais, são os próprios gestores a dizer "aprendam a escrever com giz porque se aprovarem no concurso público, será o giz o vosso meio de trabalho", eu acho que ao em vez de progredirmos em termos de instituição, começando pelas estruturas, acho que estamos a regredir. **Professor 4** As escolas de aplicação não, muitas das que eu fui particularmente, não possuem condições, não possuem condições, ainda notamos quadros deteriorados ou degradados, ainda trabalham com giz, muitos deles, peso embora esteja, entre aspas né, está fora né? É mais ponteiros e canetas, ainda utilizam giz, *quadro* não tem	*Estamos habituados a ter uma sala supostamente de vinte, trinta estudantes e vamos nos deparar com uma escola e uma sala de cinquenta alunos, então são aspectos que nós temos que nos adaptar independentemente de estarem contra o previsto na lei* *Algumas possuem* *Esse problema de condições nas escolas de aplicação mais do que responsabilização dos próprios gestores, é um problema conjuntural* *sem receio de errar, a maior parte das escolas de aplicação não têm condições,* *uma escola de formação professores, é exigível que tenha todos os recursos materiais para responder o perfil de saída que é formação de professores, não temos* *meio de ensino tradicional* *escola de aplicação, o problema começa mesmo na própria organização* *Mas eu não culpo o nível de gestão, por um lado eu acho que tem que se repensar como é que a política educativa do nosso país vê a essência das nossas escolas, se reabilitam uma no nosso município, hão de reabilitar daqui a dez anos* *E ainda mais, são os próprios gestores a dizer "aprendam a escrever com giz porque se aprovarem no concurso público, será o giz o vosso meio de trabalho"* *eu acho que ao em vez de progredirmos em termos de instituição, começando pelas estruturas, acho que estamos a regredir.*

			apagadores, as condições não são as melhores, já até, já chegamos a fazer prática em salas de chapa e para um professor que aquilo é o perfil de saída, fica mal, pode-se, temos que ter um bocadito de paciência né, dizem que tá se construir escolas, mas a escola construída ontem, dois anos depois já está degradada, não entendo, acho que o ministério da educação tem que fazer qualquer coisa (risos) Supervisionar mais, sim **Professor 5** Nas escolas por onde passei algumas possuíam e outras não	*Muitas das que eu fui particularmente, não possuem condições, ainda notamos quadros deteriorados ou degradados, ainda trabalham com giz,, quadro não tem apagadores, as condições não são as melhores, já até, já chegamos a fazer prática em salas de chapa e para um professor que aquilo é o perfil de saída, fica mal,* *dizem que tá se construir escolas, mas a escola construída ontem, dois anos depois já está degradada, não entendo, acho que o ministério da educação tem que fazer qualquer coisa* Algumas possuem e outras não

	Caracterização das competências e dificuldades dos estudantes do 4º ano.	17. Considera que os estudantes vêm bem preparados da disciplina de Prática I, uma vez que é	**Professor 1** Alguns sim, *alguns não*. Os estudantes são diferentes, cada um com as suas potencialidades, a dedicação também não é a mesma e em função disso alguns mostram-se melhor preparados que os outros. Temos alunos brilhantes, que dominam bem os métodos, as técnicas, conteúdo, planificam bem as suas aulas, mas há estudantes que não, não têm domínio do conteúdo, não entendem de meios de ensino, chegam ao último ano sem apresentar um plano devidamente elaborado, sei lá, há inúmeras dificuldades, inúmeras dificuldades. A relação entre os	*Alguns, sim, alguns não. Temos alunos brilhantes, que dominam bem os métodos, as técnicas, conteúdo, planificam bem as suas aulas, mas há estudantes que não chegam ao último ano sem apresentar um plano devidamente elaborado.*

		essencial para a disciplina de Prática II? Fundamente a sua resposta.	elementos didácticos, muitas vezes encontramos estudantes em que não conseguem estabelecer essa vinculação, a relação entre os diversos componentes didácticos e isto nos tem deixado preocupados e como os alunos às vezes trabalham com diversos professores e isso é uma tese que tem sido muito defendida pelos professores da Prática I de, do departamento de ciências da educação, que a prática pedagógica I deve ser desenvolvida numa única sala aonde os professores aprendem todos o mesmo dos mesmos professores, mas, entretanto, tem havido alguma distorção nisto, diferentes posicionamentos em que alguns acham que tem que acontecer em salas diferenciadas e este trabalho de compartimentado é que tem levado a este, que alguns alunos conseguem desenvolver determinadas habilidades em função do professor que teve , e outros não conseguem desenvolver também em função do professor que teve e menos dedicado, então, muitas vezes este nível de preparação dos estudantes na prática II depende também em grande medida dos professores anteriores, então há aqui uma partilha de responsabilidades, quer dizer que aqueles estudantes que não se mostram competentes na íntegra, nem é muito pela sua falta de desempenho, muitas vezes também é pelos professores que tiveram, *então é preciso apelar também pelos professores dos primeiros anos, os professores de prática, os professores de didácticas, os professores das didácticas gerais e especiais a serem mais responsáveis com a sua actividade porque a prática pedagógica é uma actividade* integradora que há de precisar de todo conhecimento adquirido desde o primeiro ao quarto ano e quando o trabalho de base não é bem feito, as consequências se repercutem no quarto ano na prática pedagógica, um estudante chegar ao quarto ano e não elaborar o plano de aula convenientemente, sem cumprir as funções didácticas, sem saber a articulação, a relação intrínseca entre esses elementos, sem ser capaz de elaborar um organizador prévio porque não aprendeu devidamente a psicologia pedagógica, porque não aprendeu bem a psicologia do desenvolvimento, porque não aprendeu bem a psicologia geral, então, não aprendeu bem as didácticas, metodologias, então, é uma série de insuficiências que depois se repercutem na prática pedagógica II e a vítima, quem sai a perder é o estudante, o professor tem compromisso social, o professor é um edificador social, o professor é capaz de mudar uma sociedade, o professor trabalha as mentes, então, nós professores, formadores de formadores, nas escolas de formação de professores temos que ver essa profissão com muita responsabilidade, porque nós colocamos no mercado de trabalho o produto do nosso trabalho, o trabalho do nosso aluno é reflexo do nosso trabalho e não é bom quando nós colocamos estudantes no mercado de trabalho incompetentes, não é bom para nossa instituição, não é bom para nós, não nos coloca bem, então temos que ser mesmo mais responsáveis com o nosso trabalho, temos que saber reflectir sobre as consequências das nossas más práticas, o salário não está bom, mas prontos, vamos deixar o salário ainda de	*inúmeras dificuldades. a prática pedagógica I deve ser desenvolvida numa única sala* *é que tem levado a este, que alguns alunos conseguem desenvolver determinadas habilidades em função do professor que teve. , e outros não conseguem desenvolver também em função do professor que teve e menos dedicado, então, muitas vezes este nível de preparação dos estudantes na prática II depende também em grande medida dos professores anteriores.* *é preciso apelar também pelos professores dos primeiros anos, os professores de prática, os professores de didácticas, os professores das didácticas gerais e especiais a serem mais responsáveis com a sua actividade porque a prática pedagógica é uma actividade integradora quando o trabalho de base não é bem-feito, as consequências se repercutem no quarto ano na prática pedagógica,* *um estudante chegar ao quarto ano e não elaborar o plano de aula convenientemente, sem cumprir as funções didácticas, sem saber a articulação, a relação intrínseca entre esses elementos, sem ser capaz de elaborar um organizador prévio porque não aprendeu devidamente a psicologia pedagógica, porque não aprendeu bem a psicologia do desenvolvimento, porque não aprendeu bem a psicologia geral, então, não aprendeu bem as didácticas, metodologias, então, é uma série de*

			lado, vamos trabalhar com zelo, com dedicação, vamos... Essa é a nossa pátria, Angola é nossa, a formação de quadros está nas nossas mãos, na nossa responsabilidade e enquanto estivermos a ver isso como uma dimensão de desmotivação, desmotivadora, nós vamos continuar a estragar o nosso país.	*insuficiências que depois se repercutem na prática pedagógica II. Nós professores, formadores temos que ver essa profissão com muita responsabilidade, o trabalho do nosso aluno é reflexo do nosso trabalho, não é bom para nossa instituição, não é bom para nós, temos que saber reflectir sobre as consequências das nossas más práticas*
			Professor 2 E... Digo que sim e não, e peço desculpas por essa resposta porque isso também depende da forma como os professores cumprem os seus objectivos e realizam as suas actividades na prática I. Éh... Eu, particularmente sou professor de prática I e de prática II, então considero, com o respeito ao trabalho realizado pelos nossos colegas, que têm estado a fazer uma, uma, têm estado a cumprir esses pressupostos de preparação dos nossos estudantes, embora é conforme se diz a questão da máxima da educação que "o indivíduo aprende se realmente estiver interessado", porque muita das vezes podemos fazer tudo e o indivíduo não aprender, portanto, considero sim que eles, pelo menos dos alunos ou formandos que trabalharam comigo e porque já viemos da didáctica geral, e alguns professores, considero sim que têm estado a vir bem preparados, embora também encontramos alguns com um nível de preparação baixo relativamente ao que não tenham feito na prática I e/ou o fraco interesse que tiveram em relação a prática I.	*Digo que sim e não, e peço desculpas por essa resposta porque isso também depende da forma como os professores cumprem os seus objectivos e realizam as suas actividades na prática I.Com o respeito ao trabalho realizado pelos nossos colegas, que têm estado a fazer uma, uma, têm estado a cumprir esses pressupostos de preparação dos nossos estudantes, embora é conforme se diz a questão da máxima da educação que "o indivíduo aprende se realmente estiver interessado", porque muita das vezes podemos fazer tudo e o indivíduo não aprender,* *Considero.*
			Professor 3 Considero, fruto do trabalho dos professores de prática I, daí que nos últimos anos o departamento de ciências da educação, departamento do qual eu sou afecta, tem repensado na atribuição do, da unidade curricular prática I, a que professores eles devem atribuir a prática I. Por via de regra, eles olham para aqueles professores que leccionam ou já leccionaram a disciplina de didática geral, porque quando o professor, didáctica geral e didáctica especial, se forem esses professores, depois é só operacionalizar toda aprendizagem da didácticas para a prática I,	*Quando esses professores trabalham bem e sem receios, posso dizer que em termos de preparação dos estudantes da prática I, fruto do trabalho dos professores de Prática I e II.* *Muitos deles dão pouco trabalho aos professores de prática, isso começando mesmo pela*

			é fácil. Quando esses professores trabalham bem e sem receios, posso dizer que em termos de preparação dos estudantes da prática I, fruto do trabalho dos professores, da prática II, fruto do trabalho dos professores da prática I, eles demonstram poucas debilidades, um ou outro, não vou dizer absolutamente que todos vêm com a devida compe, têm a, aferem as devidas competências, mas eles apresentam competências, muitos deles dão pouco trabalho aos professores de prática, isso começando mesmo pela elaboração do plano de aulas, pela forma como ele formula os objectivos, a forma como ele cumpre as funções didácticas, como é que ele faz o desenvolvimento metodológico, como é que ele aplica o método em função da aula que vai trabalhar, vêm preparados. **Professor 4** Professora, é importantíssimo que a prática I se esmere mesmo porque, disse bem no início da nossa entrevista, que muitos deles vêm mal preparados da prática I. Eu não sei se os professores formadores da prática I, muitos deles desleixam, desleixam aquilo que é, que é a metodologia a aplicar, não sei, eu nunca dei prática I, mas quando nós recebemos na prática II damos conta que parece nunca teve uma aula prática, ainda que fosse entre colegas ou presencial na sala de aulas, mas há muitas falhas, muitas lacunas ainda, eles vêm, alguns são brilhantes, tirar o chapéu, vêm mesmo com todas, com tudo, com todas as lições estudadas, trazem tudo conforme deve ser, dão as suas aulas brilhantemente, mas os outros é um bocado, deixa muito a desejar, outros deixa muito a desejar, então tem que se fazer mais trabalho na base, é como se fala do ensino, enquanto não se trabalhar o ensino primário para o ensino secundário que é para depois chegarem na faculdade, ter o próprio nome faculdade mesmo como se diz, porque é pesquisa constante, não vamos a lado nenhum se não se fizer isso (riso). **Professor 5** È como tudo. Alguns vêm muito bem preparados e outros não. Alguns estudantes não apresentam domínio dos conhecimentos básicos de Didáctica o que de certo modo dificulta a realização das actividades. Outros têm falta de competências básicas da escrita, interpretação e compreensão dos textos. Por outra a falta de rigor na selecção dos professores de Prática I e II também tem contribuído para a má preparação de alguns estudantes.	*elaboração do plano de aulas, pela forma como ele formula os objectivos, a forma como ele cumpre as funções didácticas, como é que ele faz o desenvolvimento metodológico, como é que ele aplica o método em função da aula que vai trabalhar, vêm preparados.* *É importantíssimo que a prática I se esmere mesmo* *Eu não sei se os professores formadores da prática I, muitos deles desleixam* *mas quando nós recebemos na prática II damos conta que parece nunca teve uma aula prática, ainda que fosse entre colegas ou presencial na sala de aulas, mas há muitas falhas, muitas lacunas ainda, eles vêm, alguns são brilhantes* *outros deixa muito a desejar, então tem que se fazer mais trabalho na base* *Alguns vêm muito bem preparados e outros não. Alguns estudantes não apresentam domínio dos conhecimentos básicos de Didáctica o que de certo modo dificulta a realização das actividades. Outros têm falta de competências básicas da escrita, interpretação e compreensão dos textos.*

		18. Quais as principais dificuldades dos seus estudantes na lecionação das aulas?	**Professor 1** As principais dificuldades, as principais dificuldades são o domínio do conteúdo e a relação objectivos-avaliação, a re, também a, a elaboração de situações educativas para o cumprimento do trabalho educativo, os estudantes têm muito problema com isto, e, e também como já disse, a própria gestão de tempo, em circunstâncias que temos dois tempos corridos, cada estudante tenha que ministrar aula em quarentena e cinco minutos, o estudante, o primeiro estudante não consegue terminar a aula em condições para deixar tempo suficiente para o outro, a gestão do tempo é um problema sério que os nossos estudantes... Não sei se respondi, se era mesmo isso que queria ouvir ou se não percebi direito a sua questão Certamente essa interpretação vai ter repercussão no plano de aula, na planificação, porque o estudante tem o plano, tem o tema, tem os textos de apoio, tem os livros e os livros trazem muito conteúdo e a toda uma necessidade do estudante, de ser o próprio estudante e porque tem que desenvolver esta competência, de seleccionar o conteúdo. O estudante lê mas não é capaz de fazer uma síntese do que lê, isto é uma grave deficiência, o estudante sabe que tem que selecionar o conteúdo em função dos objectivos, ele tem noção do carácter reitor dos objectivos, mas muitas vezes não é capaz de extrair o conteúdo em função dos objectivos, este é um problema de interpretação e é grave para um estudante do quarto ano, isto é grave, por mim um estudante desse não devia avançar para lado nenhum. Um professor que não interpreta o que lê, não pode ir a lado nenhum, é o básico, é o fundamental para um professor, leitura e interpretação do texto e eu tenho dito aos meus alunos "esses vossos problemas são aulas mal dadas, lições mal aprendidas desde o ensino primário", aquelas aulas de interpretação e, leitura e interpretação do texto são importantes. Um estudante não saber ler, interpretar, sintetizar, abstrair, tem que saber o estudante do quarto ano. O estudante do quarto ano não pode esperar que seja o professor a lhe dar o conteúdo "está aqui e assim seleccionadinho, vai, dita isto", não, uma das habilidades que ele tem que desenvolver é de selecção do conteúdo, porque afinal de contas ele aprendeu em didáctica os critérios de selecção de conteúdo, mas nós às vezes temos estudantes que não fazem isso e isto chatea-me, digo-lhe que isto dói-me a alma, estou a falar aqui com dor na alma, é nossa culpa, somos nós que estamos a fazer passar este estudante do primeiro para cá, somos nós professores que fizemos ele passar na primária e nos outros	*Falta de rigor na selecção dos professores de Prática I e II também tem contribuído para a má preparação de alguns estudantes.* *as principais dificuldades são o domínio do conteúdo e a relação objectivos-avaliação* *a elaboração de situações educativas para o cumprimento do trabalho educativo* *a gestão do tempo é um problema sério,vai ter repercussão no plano de aula, na planificação* *O estudante lê mas não é capaz de fazer uma síntese do que lê, isto é uma grave deficiência, o estudante sabe que tem que selecionar o conteúdo em função dos objectivos, ele tem noção do carácter reitor dos objectivos, mas muitas vezes não é capaz de extrair o conteúdo em função dos objectivos, este é um problema de interpretação e é grave para um estudante do quarto ano, ,* isto é grave. *Um estudante não saber ler, interpretar, sintetizar, abstrair, tem que saber o estudante do quarto ano.* *O estudante do quarto ano não pode esperar que seja o professor a lhe dar o conteúdo "está aqui e assim seleccionadinho, vai, dita isto", não, uma das habilidades que ele tem que desenvolver é de selecção do conteúdo* *somos nós que estamos a fazer passar este estudante do primeiro para cá,*

			subníveis de ensino, nós outros níveis de ensino e ele vem parar nas nossas mãos e ele reprova N vezes e depois nós também nos cansamos do aluno, damos um dez e vai para o mercado de trabalho e como isto é um ciclo, é este que amanhã é o professor do nosso neto, é o professor do nosso filho, do nosso sobrinho, é isto... Dói a alma, mas prontos, é o contexto	*ele vem parar nas nossas mãos e ele reprova N vezes e depois nós também nos cansamos do aluno, damos um dez e vai para o mercado de trabalho e como isto é um ciclo, é este que amanhã é o professor do nosso neto, é o professor do nosso filho, do nosso sobrinho, é isto... Dói a alma, mas prontos, é o contexto*
			Professor 2 Éh... Muitas delas prendem-se com a dificuldade de orientação e socialização dos objectivos, é um trabalho que se faz e podemos considerar que mesmo experientes na matéria, por fazes encontramos alguma dificuldade no trabalho ou na formulação dos objectivos, quanto mais na sua socialização, mas é um trabalho que se tem realizado com muito afinco e persistência no sentido dos formandos irem diminuindo as suas dificuldades relativamente a socialização dos objectivos. Por outro lado também a sequencialidade lógica do cumprimento das fases, não só da fase relativa a socialização dos objectivos, mas também a fase da generalização que em dado momento fazem alguma confusão. Temos estado a trabalhar com os estudantes no sentido de evitarem essas dificuldades, já que enquanto estamos na prática I e que possam aparecer melhor na prática II, mas como também *muitos deles não são professores*, acabam não praticando esta esta actividade de forma contínua e quando se deparam com a aula avaliativa, vão tendo estas grandes dificuldades. Éh... Sim, já, já, já um bom número porque, também tendo em conta o alinhamento do previsto na lei bem como os exames de acesso, boa parte dos que estão aqui, dos que vêm se inscrever são professores e/ou fizeram formação de professores no ensino, neste caso no segundo ciclo, o que de certa forma tem estado a facilitar e muito o trabalho dos professores orientadores, mas temos, nós deparamos ainda na sala com estudantes que tenham feito cursos técnicos ou curso de formação geral e como se não bastasse, apresentam imensas dificuldades no trato das ciências da educação, mas ainda assim temos estado a trabalhar com os mesmos, não querendo com isso dizer que os que fizeram formação de professores e os que já são professores sejam os melhores, pelo contrário, porque também a realidade muita das vezes nos diz o contrário, mas felizmente tem estado a facilitar em grande medida o nosso trabalho.	*Muitas delas prendem-se com a dificuldade de orientação e socialização dos objectivos,. Também a sequencialidade lógica do cumprimento das fases, não só da fase relativa a socialização dos objectivos, mas também a fase da generalização que em dado momento fazem alguma confusão. Muitos deles não são professores, boa parte dos que estão aqui, dos que vêm se inscrever são professores e/ou fizeram formação de professores no ensino, neste caso no segundo ciclo deparamos ainda na sala com estudantes que tenham feito cursos técnicos ou curso de formação geral apresentam imensas dificuldades no trato das ciências da educação*
			Professor 3 Muitas delas é a*, muitas dificuldades prendem-se mesmo com a própria condução da aula,* é claro que cada	*Muitas dificuldades prendem-se mesmo com a*

			estudante é um estudante e ser professor começa pela personalidade de cada um, somos todos diferentes, há aqueles estudantes que por natureza, em termos de personalidade, são mais introvertidos, são tímidos e se essa valência, essa pouca valência não ser trabalhada na prática I, ele transporta isso para a prática II sob pena de sofrer na escola de aplicação, porque na prática I estão entre colegas, já se conhecem, já convivem, já vêm de anos de companheirismo, a prática II é completamente diferente, então quando eles encontram-se, se ele for muito tímido, for daqueles que não consegue controlar o seu nervosismo e for alocado em uma turma com adolescentes, temos visto ali cenários, cenas que nós como professores acompanhantes não vemos a hora da aula terminar *sob pena dele cair ali porque a pressão ou subiu, ou baixou*, quando não vêm, quando não são bem trabalhados em termos de personalidade, em termos de conhecimentos sobre a própria prática, quando não dominam bem as fases didácticas, quando têm problemas em conduzir uma aula em termos de clima psicológico, porque há, há meninos nas escolas de aplicação que eles já sabem que hoje teremos aulas com estagiário e eles vêm preparados mesmo para infernizar a vida do estagiário, agora, quando o estagiário é muito tímido ou nervoso demais, isso não foi trabalhado na prática I, são algumas das dificuldades que eu tenho constatado na escola de aplicação, às vezes até temos mesmo que interromper a aula, o estudante fica tão nervoso, a pessoa nota pelo semblante, pela voz, pela forma como ele coordena a sua motricidade, se calhar alguma coisa de errado vai acontecer, então há vezes que temos mesmo que dizer "olha, sai um bocadinho, vá respirar e se não conseguires, prepara essa aula para a próxima ex, entra em contacto com a professora tutora para lhe atribuir um próximo tema", são basicamente essas algumas das dificuldades que você encara. **Professor 4** Primeira dificuldade é conseguir o autodomínio de si mesmo, ainda não tem, não têm, muitos deles não conseguem se rever a dar uma aula, outros escrevem mal, escrevem muito mal, ainda que lhes tenham passado a mensagem sobre como se devem utilizar os meios de ensino no terceiro, na prática I, mas quando vão para a prática II não sei se é próprio porque cada um de nós tem aquilo que é, tem a sua forma de estar e há uns que não conseguem, por mais que saiba, mas não consegue exteriorizar e isso acontece. *Uns têm a capacidade de explicar os conteúdos que leccionam, daquilo que ele está a dar, outros não consegue nem explicar aquilo que ele escreveu no quadro,* mas fora dali ele é bom estudante, isso é que me preocupa, por quê que a fazer a prática é bom estudante, faz tudo lindamente, mas na sala de aulas não consegue? Vice versa, na sala de aulas é um	*própria condução da aula, essa pouca valência não ser trabalhada na prática I, ele transporta isso para a prática II sob pena de sofrer na escola de aplicação* *se ele for muito tímido, for daqueles que não consegue controlar o seu nervosismo e for alocado em uma turma com adolescentes, temos visto ali cenários, cenas que nós como professores acompanhantes não vemos a hora da aula terminar .Há meninos nas escolas de aplicação que eles já sabem que hoje teremos aulas com estagiário e eles vêm preparados mesmo para infernizar a vida do estagiário* *às vezes até temos mesmo que interromper a aula, o estudante fica tão nervoso, a pessoa nota pelo semblante, pela voz, pela forma como ele coordena a sua motricidade, se calhar alguma coisa de errado vai acontecer* *Primeira dificuldade é conseguir o autodomínio de si mesmo,outros escrevem mal, escrevem muito mal, ainda que lhes tenham passado a mensagem sobre como se devem utilizar os meios de ensino no terceiro,na Prática I. uns têm a capacidade de explicar os conteúdos que leccionam, daquilo que*

			grande, bom estudante, vai fazer a prática sim senhora, com esse você está bem sucedido, mas quando pedes vai para o quadro, dá a sua aula, perde o equilíbrio (risos). *Escrevem mal* doutora Cláudia. Nós notamos na prática II quando vão para o quadro para escrever o sumário, escrevem com erro e eu não sei se esses erros ortográficos que eles aplicam no quadro, erros ortográficos, erros de forma, tem erros de forma e erros de concordância também que eles aplicam, fazem mesmo nos seus cadernos ou durante as aulas ou é só ali e para nós que somos acompanhantes é constrangedor porque a professora da cadeira que nós substituímos fica "ó, trazes-me esse que está a escrever erro no quadro" e depois se apresentou nos alunos como sendo finalista do instituto superior de ciências da educação, é complicado, dali é aquela passagem do Carlinho, do Doutor Carlinhos Zassala que dizia que nós estamos a formar quadrados, é verdade. (Risos) **Professor 5** Para além dos mencionados acima no ponto 18, alguns também apresentam falta de domínio de certos conteúdos. **Professor 1** Bem, pontos *fortes é que a medida que vamos trabalhando vamos vendo que alguma coisa vai melhorando, com a entrega, com as exigências*, acabam aprendendo a planificar, acabam aprendendo a estabelecer a relação entre alguns componentes didácticos, apesar de que não na medida em que gostaríamos, é, aprendem a ministrar as próprias aulas, cumprindo com as funções didácticas, apesar de que às vezes muito mecanicamente e aprendem a elaborar os meios de ensino com alguma exigência, por isso é que a exigência não pode faltar e se todos nós fôssemos exigentes talvez o quadro invertesse, e, os nossos estudantes com algumas punições aprendem a gerir o tempo, aprendem a trabalhar com o cronômetro e nós temos estado a ensiná-lo algumas estratégias para que possam superar isto e nós como professores/orientadores, estamos ali para advertir, para punir, para trabalhar a inversão deste quadro e tem sido possível também, tem sido possível, eles vêm com algumas melhorias e eles também depois reconhecem, são capazes de fazer alguma análise do antes e depois, reconhecem que alguma coisa foi... Aprendem e acreditamos que o resto vão aprendendo no contexto como profissionais, nem tudo se	*ele está a dar, outros não consegue nem explicar aquilo que ele escreveu no quadro.* *Escrevem mal, escrevem com erros ortográficos, erros de concordância* *nós que somos acompanhantes é constrangedor porque a professora da cadeira que nós substituímos fica "ó, trazes-me esse que está a escrever erros no quadro" e depois se apresentou nos alunos como sendo finalista do instituto superior de ciências da educação, é complicado, dali é aquela passagem do Carlinho, do Doutor Carlinhos Zassala que dizia que nós estamos a formar quadrados, é verdade* falta de domínio de certos conteúdos. *Na medida que vamos trabalhando vamos vendo que alguma coisa vai melhorando, com a entrega, com as exigências* *não na medida em que gostaríamos* *aprendem a elaborar os meios de ensino com alguma exigência, por isso é que a exigência não pode faltar e se todos nós fôssemos exigentes talvez o quadro invertesse, estamos ali para advertir, para punir, para trabalhar a inversão deste quadro e tem sido possível* *Aprendem e acreditamos que o resto vão aprendendo no contexto como profissionais, nem*

	Pressupostos que garantam o perfil de saída dos estudantes.	19. Que pontos fortes apresentam os estudantes nesse processo?	aprende no campo de formação. **Professor 2** Tendo em conta o facto de uns já serem professores, um dos pontos fracos, um dos pontos fortes que eles apresentam é o conhecimento das fases didáctica*s e* isto é extremamente importante naquilo que é o processo de planificação e condução de uma aula. Por outro lado também a questão da conjugação que deve existir entre os objectivos e os outros, e as outras categorias do processo ou os outros componentes do processo, bem como a questão da, da própria dinâmica em termos de apresentação por parte do professor, embora também isto nos tem estado a faltar, porque a toda uma necessidade de uniformização de critérios em relação a nossa instituição e a escola de proveniência, porque enquanto orientadores se nos temos deparado com determinadas situações de que na escola de proveniência explicam de uma forma e nós aqui temos uma outra metodologia de ensino para formação do futuro professor, então acabamos criando essa contradição que embora boa, mas em certa medida atrasa o processo de formação do indivíduo, mas em todo caso, eles têm estado a apresentar algumas valências que nos têm estado a facilitar este processo de formação. **Professor 3** Ah... Destes, alguns temos estudantes que até podemos nos dar o luxo de voltar em uma sala onde já visibilizamos ou já acompanhamos um anteriormente e deixar este só com a professora tutora, há estudantes que até às, os próprios professores tutores também dão-se o luxo de fazer outras actividades, ou estar na secretaria, ou estar na sala dos professores, porque sabem que a turma está bem entregue, conduzem a aula como deve ser, obedecendo todos aqueles pressupostos que a nossa bússola refere, refiro-me concretamente ao plano de aulas. **Professor 4** Os pontos fortes é, muitos deles, alguns deles têm, querem terminar e ao querer terminar, com certeza alguns deles conhecem, conhecem, dominam mesmo, uns deles têm as didácticas bem desenvolvidas e aplicam, dão aulas brilhantes que são aqueles que muitas das vezes, se tivéssemos possibilidades, "a partir de hoje eu já não apareço mais aqui, você pega seus colegas e acompanha. Já não dás mais aulas porque a aula modelo que você deu convenceu-me", há uns que se apresentam nesse sentido, mas não são todos, nós gostaríamos que fossem	*tudo se aprende no campo de formação* *Uum dos pontos fortes que eles apresentam é o conhecimento das fases didácticas e isto é extremamente importante naquilo que é o processo de planificação e condução de uma* Aula. Há*necessidade de uniformização de critérios em relação a nossa instituição e a escola de proveniência, porque enquanto orientadores se nós temos deparado com determinadas situações de que na escola de proveniência explicam de uma forma e nós aqui temos uma outra metodologia de ensino para formação do futuro professor, então acabamos criando essa contradição* *Alguns, temos estudantes que até podemos nos dar o luxo de voltar em uma sala onde já visibilizamos ou já acompanhamos um anteriormente e deixar este só com a professora tutora* *Alguns deles conhecem, conhecem, dominam mesmo, uns deles têm as didácticas bem desenvolvidas e aplicam, dão aulas brilhantes*

		20. Que pressupostos se devem ter em conta para garantir um nível adequado de preparação dos estudantes?	todos, já que eles são os futuros formadores, não são todos. Não sei se isso aqui é, temos que (42:47 imperceptível) neles a força, como é que tem que ser, talvez doutora nas pesquisas que vai fazer, depois vamos ter a humildade de ler este livro para ver os contributos que vai dar porque serão muito bem vindos (riso) **Professor 5** Alguns chegam mesmo a aprimorar as competências de planificação e gestão da sala de aulas, conseguem criticar de forma construtiva. **Professor 1** É... Eu acho que a princípio são aqueles *critérios de ingresso*, para termos alunos eficientes... Eu fiquei muito satisfeita agora com a exigência da média catorze, seleccionar os melhores estudantes, apesar de que isso leva a exclusão de alguns, não é? É triste, mas prontos, também temos que ser um bocadinho mais exigentes, a selecção dos melhores estudantes e apesar de que os de notas baixas também devem estudar e também reconhecemos que a nota nem sempre dita a competência (riso), mas eu tenho, eu trabalho também com o primeiro ano e estou a ver que esse ano temos estudantes mais capazes em função dessa selecção, desse critério e também, algumas vezes, também considero que é importante esses alunos que na verdade, há próprios que tenham vocação, que queiram na verdade ser professores, porque *as* motivações de certa maneira contribuem muito para o sucesso da formação, é preciso ter motivação, mas o que a gente vê é que muitos vêm cá parar porque a oportunidade que têm, é uma instituição que lhes abre as portas, é ali onde conseguem uma vaga e vêm cá parar, mas sem nunca lhe ocorrer o desejo de ser professor, ele vem para cá simplesmente porque quer obter um grau de licenciado e não porque quer se profissionalizar, então também devia ser um critério, o critério vocação, interesse, motivação. Eu penso que os nossos *estudantes deviam ter passado também por uma entrevista, um outro critério devia ser também a formação anterior, a formação inicial,* ter em conta os conhecimentos prévios que esses estudantes já têm em relação a formação, a formação de formadores e a prática pedagógica, penso que deviam ser alguns indicadores a ter em conta para a selecção de conteúdo, a selecção de estudantes. **Professor 2** Podemos em grande medida primeiro procurar potenciar o futuro, ou seja, o orientador, quando falo de potenciar refiro também *a formação contínua que deve existir por parte dos professores orientadores, para que possam prestar um melhor serviço aos seus formandos,* por outro lado, também a *melhoria das condições existentes*, refiro	*mas não são todos, nós gostaríamos que fossem todos, já que eles são os futuros formadores* *Alguns chegam mesmo a aprimorar as competências de planificação e gestão da sala de aulas* *Critérios de ingresso,* seleccionar os melhores estudantes. *Eu fiquei muito satisfeita agora com a exigência da média catorze, eu trabalho também com o primeiro ano e estou a ver que esse ano temos estudantes mais capazes em função dessa seleção. Que tenham vocação* *as motivações de certa maneira contribuem muito para o sucesso da formação* *a gente vê é que muitos vêm cá parar porque a oportunidade que têm* *estudantes deviam ter passado também por uma entrevista, um outro critério devia ser também a formação anterior, a formação inicial,*

			mais concretamente a *infraestrutura e também o material* para que se possa dar uma aula com maior eficiência e também eficácia e sem deixar de lado, porque não basta só ter condições infraestruturais e/ou matérias, mas também aquilo que é o preparo do próprio indivíduo, um caso caricato que em dado momento acontece, muitos são os estudantes que acabam se inscrevendo noutra instituição e eles não sabem, muitos não sabem que terão de dar aulas e como consequência vêm para um processo totalmente despreparados e há coisas que não será mais a nossa instituição nem o orientador que terá de passar, então há todo um processo, por isso é que se coloca agora no exame de acesso, sem querer segregar a ninguém, que os candidatos elegíveis inicialmente sejam os que fizeram formação de professores para irmos mesmo evitando isso, esses aspectos que ainda se apresentam. Já fizemos mais, nos últimos tempos não tem estado a acontecer e o que muitas das vezes acontece é um processo de formação contínua individualizada, em que o indivíduo acaba recebendo de outras instituições e não só, buscadas por si mesmo, mas que se por ventura pudéssemos realizar mais jornadas científicas em torno também desta área que é a prática pedagógica, acredito que iríamos e potenciaríamos mais os professores. **Professor 3** O primeiro pressuposto é mesmo optimizar a, os conhecimentos teóricos sob administração de uma aula, primeiro trabalhar a teoria, o quê que os autores da didáctica referem sobre administração de uma aula, como se deve fazer o planeamento de uma aula, e depois, o outro pressuposto é mesmo *não deixar o nosso praticante sozinho*, eu acho que a prática, nós temos que olhar os nossos estagiários como se fossem filhos, não deixá-los sozinhos, eles devem se sentir seguros que a qualquer momento, a qualquer hora, contanto que isto tudo seja acertado anteriormente, eles podem contactar o seu professor para ajudá-los, porque até às vezes aquele melhor estudante que dá bem a sua aula prática tem dificuldades em formular um objectivo de acordo o tema, subtema que a professora tutora lhe remeteu, agora, se ele encontrar esse auxílio por parte do seu professor ou acompanhante, isto também aliviaria a cargo do próprio estudante. Basicamente são esses dois pressupostos, optimizar os conhecimentos em termos de teoria, sobre o que é dar uma aula, o que é ser professor, porque ser professor não se fecha apenas em dar aulas, tem que estar envolvido em todos os, os, as tarefas que dão vida a uma escola, mas basicamente o nosso processo ali é o processo ensino aprendizagem, primeiro a teoria e depois a segurança que o professor acompanhante deve dar a ele. **Professor 4** Bom, os pressupostos que se deve ter em conta são as capacitações metodológicas dos próprios professores	*Formação contínua que deve existir por parte dos professores orientadores, um melhor serviço aos seus formandos. Melhoria das condições existentesinfraestrutura e também o material.* *Formação contínua individualizada, em que o indivíduo acaba recebendo de outras instituições e não só, buscadas por si mesmo, mas que se porventura pudéssemos realizar mais jornadas científicas em torno também desta área que é a prática pedagógica, acredito que iríamos e potenciaríamos mais os professores.* *Primeiro trabalhar a teoria, o quê que os autores da didáctica referem sobre administração de uma aula. Não deixar o nosso praticante sozinho, eles devem se sentir seguros a qualquer momento.* *Optimizar os conhecimentos em termos de teoria, sobre o que é dar uma aula, o que é ser professor* *São as capacitações metodológicas dos próprios*

			formadores, primeiro, se nós conseguíssemos fazer conforme faz o ensino de, o primeiro e o segundo ciclo, têm os encontros constantes, os professores, têm aulas constantes entre eles, o mais esclarecido dá aula nós outros e assim talvez nós podêssemos ter como, podêssemos ter uma linha de ensino para os nossos estudantes, única, porque se um professor é liberal, é liberal mesmo, chega, deixa o conteúdo e vai embora, o outro vem "aqui tem que ser assim, tem que ser assim", quê que vai acontecer? Depois os estudantes começam a fazer comparação "ah, aquele professor é bom", por quê? Porque não aperta, tudo que o prof, aquele faz está bom, agora, aquele aperta é mau e assim, quando se fosse, se calharem na prática com o professor mau, obviamente não vão fazer nada e o liberal muita das vezes nem vai acompanhar, só diz "ai é? Procurem uma escola e vão", isso já aconteceu nos tempos que lá se vão, mas, testemunho isso (riso), chegava naquela "não aqui, o professor deixou lá, nós demos as aulas, mas é assim mesmo, tem que ser assim", então, são esses pequenos, são essas pequenas coisas que estragam muitas das vezes a nossa forma de leccionar nessas, nessa instituição. Temos que ter esses encontros periódicos, os professores de formação de, professores formadores de prática pedagógica, principalmente da prática II e a prática I devem periodicamente sentar, traçar objectivos, metodologias, como é que vamos e cada um apresentar como é que está andar a sua prática, isso nós não fizemos, só nos encontramos no final de ano e a coordenadora só pede "já deste, dá-me a tua pauta, dê-me a tua pauta", não sabia que deu e ainda que não tivesse dado, fabrico notas e a prática está dado. Para aqueles estudantes que saíram, eu sou bom professor, agora, aquele que acompanhou, deu onze, doze, treze, catorze, é mau professor, é esse problema que estamos com ele aqui e eu gostaria que isso um dia, agora com essas mudanças, *a gente consiga mudar mesmo para termos um perfil de saída aceitável.* **Professor 5** Mais rigor na selecção dos professores de Prática, Mais exigências com os estudantes no que concerne aos conhecimentos relacionados ao processo, e mais supervisão ao trabalho dos professores. O feedback por parte do professor deve ser fundamental **Professor 1** Éh... Eu ofereço o meu apoio material, o meu apoio afectivo, incentivo muito os alunos para que consigam cumprir com aqueles que são os seus objectivos e não só para que tenham um perfil, para que consigam cumprir na íntegra com seu perfil de saída e também neste quesito de se cumprir, eles cumprirem bem com seu, com este	*professores formadores* *Temos que ter esses encontros periódicos, os professores de formação de professores formadores de prática pedagógica, principalmente da prática II e a prática I devem periodicamente sentar, traçar objectivos, metodologias.* *só nos encontramos no final de ano e a coordenadora só pede "já deste, dá-me a tua pauta, dê-me a tua pauta", não sabia que deu e ainda que não tivesse dado, fabrico notas e a prática está dado* *a gente consiga mudar mesmo para termos um perfil de saída aceitável.* *Mais rigor na selecção dos professores de Prática.* *Mais exigências com os estudantes* *mais supervisão ao trabalho dos professores.* *Eu ofereço o meu apoio material, o meu apoio afectivo, incentivo muito os alunos para que consigam cumprir com aqueles que são os seus*

	Apoio dos professores de Prática Pedagógica II aos Estudantes para o desenvolvimento do seu perfil de saída.	21- Que tipo de suporte oferece aos estudantes para desenvolverem um perfil de saída adequado?	quesito do seu perfil de saída, também temos estado a incentivá-los no sentido de estudarem, de dedicarem-se e de motivá-los mesmo para que por mais que tenham optado por esta profissão, fora dos seus desejos, das suas motivações, temos estado a trabalhar para que eles convertam as suas motivações extrínsecas em intrínsecas, ajudando a amar a profissão, falando do valor desta profissão, a porque eles hoje falar de professores, ser professor, olham logo para o dinheiro, para o reconhecimento social e acham que é uma profissão pouco valorizada, mas que a profissão de professor tem os seus ganhos que não se repercutem no dinheiro, tem o seu valor social e temos estado a trabalhar desta forma para que os estudantes cumpram com seu perfil de saída, saíam aqui animados e que também, apesar do diploma, mas também que se sintam motivados a servir este país e neste ramo em que se formaram, porque se não fica também um dinheiro gasto, um trabalho em vão formar um quadro para não servir o país nesta área. **Professor 2** Para além daquela que são as experiências pessoais enquanto orientador do que deve ser o perfil do professor e porque muito deles acabam sendo, nossos, nossos orientandos de prática já têm, já tendo sido nossos alunos nas unidades curriculares antigas, eu acho como a pedagogia, então eu muito particularmente tenho estado a procurar fazer um trabalho já desde a base, desde o primeiro ano, naquilo que é o perfil, a forma de apresentar-se, daquilo que deve ser a responsabilidade para com o trabalho, no sentido de que quando chegarmos a prática I e/ou a prática II os aspectos trabalhados no primeiro e segundo ano possam ser também ali evidenciados, principalmente a questão da, da pontualidade, da assiduidade, do respeito e/ou da responsabilidade quanto ao trabalho, são atitudes que procuramos formar aos nossos orientandos para que não tenham dificuldades no cumprimento da sua actividade profissional. **Professor 3** Como já referi, o suporte é mesmo primeiro deixar uma linha aberta de colaboração, colaboração com a minha pessoa e depois entre eles, isso recorrendo a teoria de Vigosky, entre eles eleger dois ou três que mais competências, que mais habilidades, que mais conhecimentos têm para auxiliar os outros, até o quê que faço, antes até de eles contactarem a minha pessoa, a minha pergunta é "já sentastes com o colega Y, com o colega N,	*objetivos para que consigam cumprir na íntegra com seu perfil de saída.* *Temos estado a trabalhar para que eles convertam as suas motivações extrínsecas em intrínsecas, ajudando a amar a profissão, falando do valor desta profissão, profissão de professor tem os seus ganhos que não se repercutem no dinheiro, tem o seu valor social e temos estado a trabalhar desta forma para que os estudantes cumpram com seu perfil de saída,* *Principalmente a questão da, da pontualidade, da assiduidade, do respeito e/ou da responsabilidade quanto ao trabalho* *Uma linha aberta de colaboração, colaboração com a minha pessoa e depois entre eles, eu toco muito na cultura colaborativa em relação prática, porque tudo começa mesmo pelo preenchimento do plano, a gente já começa a ver as debilidades no preenchimento do plano. Então, está linha aberta entre a minha pessoa e os praticantes, entre*

			quê que o colega orientou, quê que o colega aconselhou, quê que o colega opinou e qual é a sua visão em relação as opiniões do colega", e depois juntos trabalharmos, este este este, está é a linha de trabalho que tem ajudado muito aos menos, mais fraquinhos a recuperarem, primeiro entre eles , trabalho, eu toco muito na cultura colaborativa em relação prática, porque tudo começa mesmo pelo preenchimento do plano, a gente já começa a ver as debilidades no preenchimento do plano. Então, está linha aberta entre a minha pessoa e os praticantes,entre praticantes e praticantes, é uma maneira quem tem surtido muito efeito para eles melhorarem as suas, a sua prática. **Professor 4** É ser que sou, é ser o que sou, transmitindo, ou seja, passar para eles aquilo que deve ser um verdadeiro estudante universitário, ajudá-los a pesquisarem, ensiná-los como é que se deve pesquisar, como é que se deve encarar certo conteúdo que nos e é dado, éh... Lhes digo sempre, bom estudante universitário é aquele que lê e sabe interpretar aquilo que lê, muitos de nós não temos muito a cultura de leitura, por isso não conseguimos interpretar as coisas que nós oferecem e temos tudo que é para sermos bons professores e temos tudo que é para os nossos estudantes saíam bem, mas levamos isso tudo de ânimo leve, então, se queremos uma, um ensino superior com quadros capazes de responder as demandas sociais, então temos que nós professores, temos que ser os primeiros a limparmos as nossas arestas para que eles consigam, porque eles observam e eles vendo que o professor é assim, muitos deles ganham aquele professor como modelo e isto é bom, obrigado .**Professor 5** Geralmente proporciono uma reflexão crítica de sua **prática** e levo a despertar a consciência da necessidade de dominar as didácticas. Como arma forte do ensino utilizo o feedback aos quatro níveis. **Professor 1** Acho que não existiria um profissional formado em ensino, no ensino se não tivesse a prática pedagógica, é uma disciplina de fulcral importância, eu penso que é o coração do curso, é o coração do curso, se não houvesse a	*praticantes e praticantes* *Ajudá-los a pesquisarem, ensiná-los como é que se deve pesquisar, como é que se deve encarar certo conteúdo que nos é dado* *bom estudante universitário é aquele que lê e sabe interpretar aquilo que lê* *Proporciono uma reflexão crítica de sua prática* e levo a despertar a consciência da necessidade de dominar as didácticas. *utilizo o feedback aos quatro níveis.* É uma disciplina de fulcral importância, eu penso que é o coração do curso. *prática pedagógica que permite a concretização, a aplicação prática dos conteúdos aprendidos na*

	Importância da Prática Pedagógica para os futuros profissionais.	22. Qual a importância desta disciplina para os futuros profissionais?	prática, este, a formação estaria totalmente vinculada a um caris teórico, não se faz um profissional apenas com a dimensão teórica, é preciso vincular a teoria e a prática e é esta prática que permite, é esta prática pedagógica que permite a concretização, a aplicação prática dos conteúdos aprendidos na teoria, considero-a importantíssima e indispensável. **Professor 2** Extremamente alta, porque não se faz um professor sem o preparo científico, metodológico e também pessoal, então a prática pedagógica assume-se como aquela unidade curricular do qual se colocam em evidência todos os conhecimentos adquiridos nas cadeiras ou nas unidades curriculares anteriores e que devem ali ser manifestadas, porque o futuro professor tem de ser este indivíduo potenciado não só de conhecimentos, mas como também de métodos e também de atitudes e/ou hábitos para que possa, de forma efectiva, realizar devidamente o seu trabalho e tudo isto é, é-lhe garantido pela prática pedagógica. **Professor 3** Esta disciplina eu a considero como o coração da formação *deles* (risos), ser professor é dar aulas, é dar aulas independentemente dos tipos de aulas que existem, até porque a principal forma de organização do processo de ensino é a aula, então está disciplina, eis a razão pela qual anteriormente eu referi que o regulamento deve ser, algum ajuste que está a ser feito no regulamento é inserir essa disciplina logo no segundo ano, porque se eles forem preparados anteriormente, não terão muitos problemas lá no choque de realidade, então a prática pedagógica, quando se diz, eu estou em um instituto superior de ciências da educação, Educação fecha-se no trabalho do professor no contexto sala de aulas, se a gente olhar para os níveis de decisão curricular, não importa o político administrativo, é claro que tem que ter organização, tem que ter lógica, tem que ter quem decide, não importa o nível de gestão que é aquela parte em que os currículos são repensados, são, há ali uma união entre a teoria e a prática, a crítica e a prática, o nível de realização que é o cozinhar do currículo pelo professor, é o nível mais importante e pelos organização dos próprios níveis, está no último nível, mas em termo de importância, o nível de realização que é o trabalho do professor em sala de aulas, é o nível mais importante, então a prática está neste nível, logo, os professores, futuros professores devem ser muito bem acompanhados, mas isso tudo é um	*teoria, considero-a importantíssima e indispensável.* *A prática pedagógica assume-se como aquela unidade curricular do qual se colocam em evidência todos os conhecimentos adquiridos nas cadeiras ou nas unidades curriculares anteriores. O* futuro professor tem de ser este *indivíduo potenciado não só de conhecimentos, mas como também de métodos e também de atitudes e/ou hábitos para que possa, de forma efectiva, realizar devidamente o seu trabalho.* *O coração da formação de professores está na prática pedagógica, então eu atribuo a ela a relevância, nãosei se o termo procede porque é um termo virado para a economia, relevância capital.*

			processo de acordo o que nós já falamos, já referimos anteriormente, tem que se repensar no número de estudantes, tem que se repensar na forma como os contactos são encetados nas escolas de aplicação, tem de haver o acompanhamento efectivo do professor, dos professores de prática aos seus estagiários, tem de se investir muito na cultura colaborativa, é tudo um processo, mas assim em linhas gerais, o coração da formação de professores está na prática pedagógica, então eu atribuo a ela a relevância, nãosei se o termo procede porque é um termo virado para a economia, relevância capital. **Professor 4** É para o saber fazer, a importância é o saber fazer, porque se eles saem como professores e o perfil de saída é a prática pedagógica II, amanhã o orgulho é nosso e não dá instituição de dizerem, de ouvirmos "aquele cidadão é bom professor, tem, sabe dar bem as suas aulas, sabe o que diz, conhece o que diz e não fala porque ouviu dizer não, é bom professor", então por isso é que, em linhas gerais, temos que partir primeiro aquilo que é, não sei se poderia dizer as metodologias, as didácticas, tudo isso, esse leque todo de, de elementos vão fazer com que eles saiam e se sintam bem e que nós, sejam orgulhos para nós. Fundamentalmente (risos) As práticas pedagógicas têm por finalidade a inserção do aluno no âmbito escolar, para que desde o início de sua trajectória académica possa se acostumar com esta realidade. Ajuda a articular a teoria a prática e a ganhar mais segurança para a realização das suas actividades. **Professor 1** Eu penso que em linhas gerais foi tudo dito porque tens um instrumento muito rico que permite explorar todas as áreas da prática pedagógica e felicito-a por isso e já estou a prever que vai ter um trabalho árduo de transcrever isto, acho que falei muito também, mas dizer que só queria desejar-lhe sucessos na sua formação, na sua pesquisa e felicitá-la por ter levantado esta problemática e esperar que esses resultados de alguma maneira venham ser úteis para a inversão do quadro da prática pedagógica nesta instituição e quiçá em outras. Muito obrigada e parabéns mais uma vez.	*A importância é o saber fazer, porque se eles saem como professores e o perfil de saída é a prática pedagógica II.* *Ajuda a articular a teoria a prática e a ganhar mais segurança para a realização das suas actividades.* *Em linhas gerais foi tudo dito porque tens um instrumento muito rico que permite explorar todas as áreas da prática pedagógica e felicito-a por isso felicitá-la por ter levantado esta problemática e esperar que esses resultados de alguma maneira venham ser úteis para a inversão do quadro da prática pedagógica nesta instituição e quiçá em outras* *Agradecer o facto de se estar a realizar a nível da*

	sugestões para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.	23. Pretende acrescentar mais alguma informação à temática tratada, para a melhoria da formação de professores no ISCED?	**Professor 2** Eu creio que tudo foi dito, se não mesmo agradecer o facto de se estar a realizar a nível da nossa instituição uma investigação do género, que cremos que também poderá potenciar-nos enquanto instituição e até mesmo professores orientadores, de conhecimentos sobre a realidade existente e daí termos o ponto de partida para uma melhoria do trabalho que nós realizamos e animar a investigadora e o seu grupo de trabalho para que possam efectivamente alcançar os objetivos previamente estabelecidos. **Professor 3** Não, estou um bocadinho pressionada pelo tempo, espero ter contribuído para alguma coisa, mas não gostaria de acrescentar mais nada. **Professor 4** Professora, eu só, só queria agradecer primeiro por me ter dado essa oportunidade de falar, porque já há muitos anos nós vínhamos nos remoendo que talvez os professores de prática deviam se encontrar que é para podermos ter uma única linha de pensamento, digo as práticas, digo outros serviços aqui internos, como os trabalhos de fim de curso e essas coisas todas, então está tudo, cada um faz o que quer, então isso tinha que ser, tinha que acabar. Como investigadora desta área, acho que a sugestão que dará depois seria bom que chegasse aos nossos dirigentes, que estão a ser formados agora, vi aí umas listas, estão a ser formados agora que é para dirigir essa instituição, que eles tenham em mente isso, porque a prática pedagógica não deve ser vista de forma leviana, deve ser vista de forma séria, porque é o perfil de saída, para dizer que eu saí do ISCED tem que dizer o ISCED é um instituto de formação de professores, se é formação de professores, então tem que sair dali um professor, não deve sair dali alguém que diz "ah, eu só fui buscar o canudo", é triste isso, porque perdeu cinco anos, lhe dão uma turma e não sabe o que fazer, não sabe fazer uma planificação, não sabe fazer nada "passate no Isced?	*nossa instituição uma investigação do género, que cremos que também poderá potenciar-nos enquanto instituição e até mesmo professores orientadores, de conhecimentos sobre a realidade existente e daí termos o ponto de partida para uma melhoria do trabalho que nós realizamos.* Não gostaria de acrescentar mais nada *Primeiro por me ter dado essa oportunidade de falar, porque já há muitos anos nós vínhamos nos remoendo que talvez os professores de prática deviam se encontrar que é para podermos ter uma única linha de pensamento* *a sugestão que dará depois seria bom que chegasse aos nossos dirigentes, que estão a ser formados agora, vi aí umas listas, estão a ser formados agora que é para dirigir essa instituição, que eles tenham em mente isso, porque a prática pedagógica não deve ser vista de forma leviana, deve ser vista de forma séria, porque é o perfil de saída*

			Passei", que vergonha. Então é isso que nós temos que acabar, professora. Muito obrigado e sucessos naquilo que vai fazer, esperemos e queremos ler esse livro já, obrigado, professora (risos) E- Muito obrigado pelo tempo dispensado e seu contributo de certeza que vai ser de extrema validade para esta pesquisa. **Professor 5** De momento não.	De momento não.

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo 12. Guião do questionário aplicado aos Estudantes de Prática Pedagógica II.

Instituto de Educação
Universidade do Minho

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AOS ESTUDANTES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA II, ESPECIALIDADE DE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO ISCED/BENGUELA

Este questionário tem como objetivo recolher as opiniões dos estudantes sobre o impacto da Prática Pedagógica na profissionalização dos futuros professores e enquadra-se no projeto de doutoramento em que se investiga a "Influência da prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Benguela".

A realização deste projeto só é possível com a sua participação, solicitamos a sua prestimosa colaboração no preenchimento deste questionário, o que contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes licenciados pelo ISCED /Benguela. Informamos, desde já, que este questionário é anonimo, e as suas respostas serão confidenciais e tratadas apenas no âmbito deste estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Objetivos:

1. Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar no ISCED em Benguela.
2. Conhecer as perceções dos atores no processo de formação, sobre a orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores.
3. Caracterizar o conjunto de competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.
4. Compreender como são vivenciadas as Práticas formativas nas escolas de aplicação.
5. Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.
6. Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Género: Feminino _____ Masculino_____

2. Idade:_____

3. Especialidade: _____

II. DADOS DE OPINIÃO

As questões seguintes incidem na Formação inicial no ISCED de Benguela

4. Conhece o Regulamento da disciplina de Prática Pedagógica?

Sim _____ Não _____

4.1. Em caso afirmativo, indique se concorda com as cláusulas estipuladas no mesmo? Justifique.

_____

_____

_____

_____

5. Quais são os pressupostos gerais que o seu Professor de Prática Pedagógica tem levado a cabo na orientação e materialização das aulas práticas?

_____

_____

_____

5.1. O seu Professor de Prática Pedagógica acompanha as suas aulas na escola de aplicação?

Sim _____ Não _____ Às vezes _____

5.2. Se respondeu Não ou Às vezes, quem avalia a aula que lecionou na escola de aplicação?

Os meus colegas _____

O professor da disciplina (Prof. Guia) _____

Outros (indique quais) -

_____

5.3. No decorrer da aula, o seu professor utiliza algum instrumento para análise e/ou avaliação da mesma?

Sim _____ Não _____

5.3.1. Em caso afirmativo, que instrumento(s) o professor utiliza?

_____

_____

_____

5.3.2. Quais são os procedimentos de avaliação adoptados pelo docente após a aula?

_____

_____

5.4. O seu Professor de Prática Pedagógica reúne as competências necessárias para concretizar as finalidades previstas?

Sim _____ Não _____

5.4.1. Se respondeu Não, indique quais os motivos para que isso não aconteça:

_____

_____

_____

_____

5.5- De forma sucinta, descreva o perfil do seu Orientador da Prática Pedagógica:

_____

_____

_____

_____

6. Quais as principais dificuldades com que se depara no decorrer das aulas práticas?
(assinale as opções que considerar válidas)

Dificuldades na língua portuguesa _____

Debilidades na execução dos planos de aula: _____

Falta de domínio do conteúdo: _____

Uso inadequado dos meios de ensino: _____

Pouca interação professor-aluno: _____

Uso de métodos inadequados: _____

Outras (indique quais):

_____

_____

_____

6.1. Na sua opinião, quais são as principais causas dessas debilidades?

_____

_____

_____

6.2. Quantas aulas práticas realizou na escola de aplicação?

_____ aulas.

6.2.1. Considera esse número suficiente para adquirir as habilidades/competências essenciais para exercer a sua futura profissão?

Sim _____ Não _____

6.2.2. Se respondeu não, indique quantas aulas considera necessárias para desenvolver as competências essenciais para o exercício futuro da profissão? Justifique.

_____

_____

_____

_____

7. As escolas de aplicação possuem as condições necessárias para a concretização dos pressupostos adequados ao perfil de saída dos estudantes do ISCED?

Sim _____ Não _____

7.1. Se respondeu "Não", identifique as principais debilidades existentes:

_____

_____

_____

8. Descreva, de forma sucinta, a importância da disciplina de "Prática Pedagógica" para o futuro exercício da profissão docente pelos estudantes formados no ISCED:

_____

_____

_____

_____

9. Que avaliação faz do seu processo de formação, no que se refere à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências para exercer a profissão?
(assinale apenas uma opção)

Muito boa _____ Boa _____. Razoável _____ Má _____ Muito Má _____

9.1. Justifique a sua resposta

_____

_____

_____

9.2. O curso para o exercicio da docência está a corresponder ás suas expectativas?

Sim _____ Não _____

Justifique a sua resposta

_____

_____

_____

_____

10. Que sugestões considera essenciais para melhorar a "Prática Pedagógica" na formação dos futuros professores no ISCED de Benguela?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração.

Anexo 13. Matriz para a análise de conteúdo do questionário aplicado aos Estudantes de Prática Pedagógica II.

Matriz para a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aplicados aos

Estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

Categorias:

(1) Pressupostos levados a cabo na organização formativa pelos Docentes de Prática Pedagógica.

(2) Perceções dos estudantes sobre o perfil do Professor de Prática Pedagógica no desenvolvimento da sua formação.

(3) Caracterização das dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo formativo.

(4) Aspetos positivos e negativos vivenciados pelos estudantes nas escolas de aplicação.

(5) Importância da Prática Pedagógica e da autoavaliação no processo de formação e desenvolvimento de competências.

(6) Sugestões para a melhoria do processo formativo.

Categorias	Questão	Resposta	Unidades de registo	Nº de frequência
I. **Pressupostos levados a cabo na organização formativa pelos Docentes de Prática Pedagógica**.	**conhecimento do regulamento unidade curricular de Prática Pedagógica** **Em caso afirmativo indique se concorda com as clausulas. Justifique**	**Sim** **Não** SIM: Ajuda a melhorar as aulas, na prática profissional, postura profissional, orienta as atividades, cumprir com responsabilidade, desenvolvimento profissional, na carreira, profissionalização, estabelece regras, capacitação profissional, dirige as nossas aulas, promove responsabilidade, pontualidade, melhora o trabalho do aluno, responsabilidade e compromisso, exige responsabilidade e dedicação, responsáveis com os compromissos, responsabilidade Não concordo com todas: Clausulas insuficientes/Não concordo com aspeto do estagiário só entrar na sala com o professor de PPII presente/Não concordo considero fracas as clausulas para explorar o potencial do aluno /, o número de aulas é insuficiente /Melhorar as clausulas/Rever a tabela de avaliação das aulas/Melhorar as clausulas. - Mais atenção na atenuação das faltas, somos trabalhadores, fica muito difícil gerir o tempo.	**Sim** **Não** **-Fornece orientações gerais,** **-Melhora o trabalho dos estudantes;** **-Exige responsabilidade e dedicação capacita os futuros profissionais.** **-Clausulas insuficientes;** **-Aulas insuficientes;** **-Fraca exploração do potencial do estudante** **Mais atenuação de faltas**	**55** **62** **44** **7** **4**
	- Pressupostos levados a cabo pelo professor de prática pedagógica na orientação e acompanhamento nas aulas	**-**Orienta na planificação, corrige o plano de aula, assiste às aulas, observa utilizando instrumentos, e faz a reunião depois da aula. corrige o plano antes da aula e acompanha todo o processo, avalia com os colegas e eu faço a autoavaliação da minha aula, está sempre presente antes e depois da aula e ajuda a resolver os problemas, observa a planificação o plano de aula e depois assiste e avalia comigo, colegas para eu melhorar, orienta antes no decorrer da aula assiste e depois da aula reunimos com o professor para debates sobre a aula. - Corrige o plano, faz alterações no plano de aula, verifica o plano de aula, orientam na execução do plano. - Na aula usa fichas de avaliação e diário para depois avaliar a aula, o professor faz uso de instrumentos e	**Orientações gerais (pré observação, observação e pós observação) envolvendo todos os intervenientes.** **Apenas corrige o Plano de aula**	**36** **38**

	Acompanhamento do PPPII às atividades na Escola de Aplicação	reúne depois da aula, fica atento e regista para depois da aula discutir os aspetos e dar nota. - Só dá os temas para dar a aula, entrega o tema da aula, distribui o tema que vou dar a aula, indica os alunos que vão dar a aula e dá o tema. - Dá concelhos para cumprirmos com as funções didáticas, diz para sermos pontuais, pede para termos postura correta nas aulas, pontualidade responsabilidade e e coerência nos conteúdos a ministrar, para usarmos bata como os professores das escolas, ter respeito aos alunos das escolas. - Não vai as aulas, nunca está presente, não acompanha nem orienta, é muito ausente e irresponsável. **Sim** **Não** **Às vezes** *Às vezes***,** professor Guia é que fica a avaliar quando o professor não está presente, nem sempre o professor assiste as aulas quem avalia é o professor Guia, mas não usa outros registos só a ficha para entregar ao professor *Às vezes*, Professor guia e os colegas, na ausência do professor é o professor guia e os meus colegas que preenchem a ficha para entregar ao Professor orientador. Às vezes, os colegas, quando o professor não vai apenas os meus colegas assistem a aula e preenchem a ficha. Não avalia é o professor Guia, é sempre o professor Guia que avalia as aulas.	**usa fichas de avaliação e faz avaliação pós aula (somente observação e pós observação)** **Distribui somente os temas para as aulas** **Exige responsabilidade (pontualidade)** **Não acompanha as atividades** **Sim** **Não** **Às vezes** **-Professor Guia avalia** **-Professor Guia e colegas avaliam** **-Somente os colegas avaliam** **-Somente o professor Guia. Ausência total do PPPII**	**13** **8** **13** **10** **93** **7** **17** **9** **4** **4**

				7
	Utilização de instrumentos de análise/ avaliação pelos PPPII.	Sim	**Sim**	**105**
		Não	**Não**	**12**
	Se respondeu sim quais os instrumentos utilizados	O professor usa a Ficha de análise, observação e avaliação de uma aula	**Ficha de análise, observação e avaliação de uma aula**	**62**
		O PPPII apenas acompanha com o plano de aula, não usa outos instrumentos. verificação e acompanhamento do plano de aula.	**o plano de aula**	**11**
		O professor usa só o diário para registar as nossas falhas e os pontos positivos.	**Diário docente**	**10**
		Usa a ficha de observação, análise e avaliação da aula, plano de aula e diário	**Ficha de observação, análise e avaliação da aula, plano de aula e diário**	**9**
		as fichas de avaliação e o plano de aula	**Ficha de observação, análise e avaliação da aula e plano de aula.**	**4**
		Só tira as presenças passa a lista para assinar e a mini pauta para colocar a nota	**Lista de presenças e Mini-pauta**	**4**
	Procedimentos de avaliação pós- aula	**-** Autoavaliação/ Avaliação do PPII e dos colegas;	**-Autoavaliação/Avaliação do PPII e dos colegas;**	**62**
		-Todos participam na avaliação e discussão; faço a autoavaliação e os		

		colegas e os professores também avaliam; depois das aulas vamos reunir para avaliar. - O docente não avalia; o professor não avalia connosco e às vezes vai embora depois da aula, não se faz presente algumas vezes; - Avaliação somente pelo professor, ele diz a nota, faz a critica sozinho e dá a nota, nós não falamos nada apenas o professor avalia a aula.	**- O docente não avalia;** **- Avaliação somente por parte do docente ISCED**	**10** **45**
II. **Perceções dos estudantes sobre o perfil do Professor de Prática Pedagógica no desenvolvimento da sua formação**	**Descrição do perfil dos professores de Prática Pedagógica do ISCED**	-Tem boas habilidades e boas competências no seu trabalho; Tem um grande perfil tem muitas competências, sempre presente e pronto para ajudar; Assiduidade e rigor no trabalho, bom analista na condução das aulas, tem boa relação connosco, Carrega consigo todas as competências, sempre nos instrui como devemos dar aula; Pontualidade e assiduidade, objetiva no seu trabalho, paciente com os estudantes; É humano, humilde, competente quanto ao conhecimento cientifico, presente e compreensível , Reflexivo, critico a situações desajustadas, interativo, aconselhador; É seria e dedicada naquilo que faz, não se contenta com o bom vai mais além; Professora bastante competente, compreende bem a cadeira de prática, é uma boa educadora, instrui com eficiência; O meu orientador reúne todas as condições, é exigente, vigiador, conselheiro, assíduo, pontual e muito observador; compreensível, competente, formada em didática, sugere para melhorar sem muita pressão, Bom perfil, reúne muitas habilidades e competências; é firme exigente, prestativo, muito rigoroso, bom para a nossa formação; Pontual, assíduo, orientadora, flexível; Sincero, rigoroso, competente, e ajuda nas debilidades dos estudantes, pontual e assíduo; É bom orientador, tem muitas competências, aprendi muito; É responsável, acompanha as práticas, ajuda na elaboração da planificação, possui boas competências para o exercício das suas funções É inteligente, educador, humano, procura sempre ajudar orientar, evitando ser conotado de agente policial, mas como facilitador; é comunicativo, boa relação com os estudantes, conhece a prática	**- Assíduo; pontual, motivador** **-Reúne todas as competências;** **-Presente em todas as atividades; observador, flexível;** **- Auxilia nas dificuldades**	**95**

		pedagógica. É uma professora competente e presente, motivadora encorajadora, sabe lidar c/ as dificuldades de cada estudante. O meu orientador é exigente e acompanha-nos nas aulas, vela sempre pelas competências dos estudantes, ajuda-nos quando erramos; É responsável, está sempre; nas aulas práticas, tem um comportamento aceitável com os estudantes É responsável sempre presente, ajuda-nos na prática, tem um perfil aceitável. Tem competências como orientador, é presente em todas as aulas, aprendi muito com ele. Falta de disponibilidade ausente, Ele é muito ausente, não acompanha as aulas dos estudantes, pouco assíduo e pontual, Não é rigoroso, faltosos, Aparenta ser inteligente (não tive o privilégio de comprovar), é educado e ocupado também suponho, liberal no processo NÃO, Não é um especialista em assuntos metodológicos, faltam competências; Muito ocupado que não tem tempo para nós, mas é simpático , Não sabe não é presente, Quase não conheço, pouco contacto, Sem tempo para trabalhar, Competente no que faz, faz criticas construtivas, é paciente, mas ausente, Só o vi uma vez, Péssimo, Não tem tempo para nós ausente, Irregular, mau comportamento, Muito permissiva, sem motivação, não é pontual, muito , Não tem competências profissionais, não estimula é muito ausente. Muito interativa, alegre, mas pouco responsável com os programas e não tem competências relaxada, facilita muito não é competente para orientar, pouco profissional, ausente esquecido.	**-Ausente;** **-Não reúne competências didáticas, metodológicas e éticas;** **-Incumprimento nas regras de avaliação;** **- Falta de acompanhamento:** **-Falta de profissionalismo.**	**22**
III. **Caracterização das dificuldades vivenciadas**	**Principais Dificuldades enfrentadas nas aulas**	- Dificuldades na língua portuguesa - Dificuldades na execução do plano de aula - Falta de domínio do conteúdo - Uso inadequado dos meios de ensino; - Pouca interação professor-aluno; - Uso de métodos inadequados; - Racionalizar o tempo da aula - Más condições das escolas de aplicação;	-Dificuldades na língua portuguesa - Dificuldades na execução do plano de aula - Falta de domínio do conteúdo - Uso inadequado dos meios de ensino; - Pouca interação professor-aluno; - Uso de métodos inadequados;	**45** **37** **20** **34** **8** **9** **4** **10**

pelos estudantes no processo formativo.		-OUTRAS:	- Racionalizar o tempo da aula	
		- Falta de aceitação dos nossos conteúdos pelo PG,	- Más condições das escolas de aplicação;	**1**
		-Atraso na entrega dos temas pelo PG	-OUTRAS:	**1**
		Falta de empenho	- Falta de aceitação dos nossos conteúdos pelo PG,	
		Má preparação das classes anteriores	-Atraso na entrega dos temas pelo PG	**17**
		Nervosismo		**9**
	Causas das dificuldades	Más condições das escolas de aplicação	Falta de empenho	**17**
		Ausência do orientador	Má preparação das classes anteriores	**9**
		Falta de domínio do conteúdo	Nervosismo	**7**
		Dificuldades na língua portuguesa	Más condições das escolas de aplicação	**13**
		Grande dificuldade na realização do plano	Ausência do orientador	**11**
		Alunos indisciplinados (EA)	Falta de domínio do conteúdo	**8**
		Professores Guias ausentes	Dificuldades na língua portuguesa	**6**
		Não sei	Grande dificuldade na realização do plano	**4**
		Falta de Material (carência financeira)	Alunos indisciplinados (EA)	**3**
		Proveniência de curso técnico	Professores Guias ausentes	**5**
		Falta de tempo (Estudante/Trabalhador)	Não sei	**2**
		Elevado número de alunos	Falta de Material (carência financeira)	**3**
		Não apresento dificuldades	Proveniência de curso técnico	**6**
			Falta de tempo (Estudante/Trabalhador)	**3**
			Elevado número de alunos	
		8 aulas	Não apresento dificuldades	
		6 aulas		**5**
		5 aulas		**14**
	Número de aulas realizadas nas escolas de aplicação	4 aulas	8 aulas	**5**
		3 aulas	6 aulas	**74**
		2 aulas	5 aulas	**4**
			4 aulas	**2**
			3 aulas	
			2 aulas	
		Sim		**55**
	Considera esse número suficiente para adquirir competências para exercer a futura			**62**
		Não	Sim	

	profissão **Se respondeu não indique quantas aulas considera necessário**	Não existe um nº, precisamos de muitas aulas para sermos competentes; 8 aulas...desenvolver competências e ter mais habilidades;10 aulas; desenvolver mais competências para a futura profissão; começar desde o 1º ano para ganhar experiência;8 aulas...desenvolver competências; muitas aulas para adquirir competências; por falta de acompanhamento dos professores do ISCED;10 aulas.... Desenvolver mais competências 1 estudante por turma; Durante todo o ano letivo; Um semestre, 6 aulas. Poder melhorar; mais aulas sem número, para melhor interação professor aluno-familiarização com os alunos; 10 aulas.... Desenvolver mais competências para a futura profissão; 10 aulas.... Desenvolver mais competências para a futura profissão; mais aulas sem número 1 estudante por turma; 10 aulas para adquirir habilidades, 1 estudante por turma; Durante todo o ano letivo para ganhar maturidade profissional; durante todo o ano letivo; 12 aulas; ara ter mais maturidade e habilidades para futuro profissional; Mais aulas sem número para melhor; aprender; Um ano para melhor trabalhar com os alunos; 20 aulas, para conhecer os alunos e planificar melhor as aulas; Mínimo 15 aulas, quanto mais melhor; Todo o ano e todos os dias, mais competências; Todo o ano, para desenvolver competências; Todo o ano, para desenvolver competências; Mínimo 20 aulas, ganhar capacidades e habilidades; Quanto mais melhor, mais treino para a futura profissão; Todo o ano para adquiri competências; Pelo menos 10 aulas, para adquirir mais capacidades, Todo o ano, mais treino; 10 aulas pelo menos, adquirir mais competências; 10 aulas para termos mais habilidades; Todo o ano, mais experiencia;10 ou mais aulas, para ganharmos mais experiência; Todo o ano; 20 aulas, mais competências; 10 aulas, mais habilidades e familiarização com PEA; 20 aulas a prática faz a perfeição; No mínimo 6 aulas, mais prática mais habilidades; 10 aulas ou mais, mais prática para a profissão; 10 aulas, para o estudante ter mais aptidões; 10 aulas seria o ideal, para aquisição de bases essenciais; 1 ano para ganhar experiencia para exercer a	Não - 10 aulas -20 aulas -Sem limite -15 no mínimo - 1 estudante por turma (substituir o professor da disciplina)	**62**

		profissão; Muitas aulas para terem competências essenciais para a futura profissão; Ser de 6 a 8 aulas a prática faz a perfeição; 5 a 6 aulas, para melhorar as competências ; Ser 6 aulas para praticarmos mais e ganhar experiencia; 15 no mínimo, quanto mais ministrarmos mais competências ganhamos; 8 aulas para adquirir habilidades para ser 1 bom professor; 6 aulas no mínimo para ter competências e habilidades; 8 aulas e começar mais cedo no 2° ano; 10 aulas porque estaríamos mais capacitados para exercermos a tarefa de lecionar; 10 aulas para exercitarmos		
IV. aspetos positivos e negativos vivenciados pelos estudantes nas escolas de aplicação.	**As escolas de aplicação possuem condições adequados para trabalhar**	Sim Não	**Sim** **Não**	**76** **41**
	Para as respostas negativas indicação das principais causas	-Salas pequenas e pouco ventiladas; - Excesso de alunos por turma, 50 a 60 ou mais; - Falta de material didático (carteiras quadro e giz); - Más condições físicas e geográficas; -Muito calor, salas de chapa sem janelas; -Quadros degradados, sem tomadas; -Entra sol nas salas, muito barulho para trabalhar; -Sem quartos de banho; -Carteiras sem tampos; -Alunos sentados 3 a três; -Escola muito suja, com muita poeira;	-**Más condições estruturais e materiais;** **-Excessivo nº de alunos por turma;** **-Localização geográfica inadequada.**	**41**
V. Importância da Prática Pedagógica e autoavaliação do processo	**Importância da Prática Pedagógica na carreira futura**	- A base essencial para a profissão futura; -Promove o futuro sucesso na profissão; - Dá-nos competências integrais para sermos professoras; -A chave para o êxito na futura profissão;	**-A chave para o sucesso na carreira futura** - A base essencial para a profissão futura;	**75**

formativo				**42**
	Autoavaliação do processo de formação	-Muito boa; -Boa; - Razoável; - Má.	**-Muito boa;** **-Boa;** **- Razoável;** **- Má.**	**26** **76** **14** **1**
		-**Muito boa** (aquisição de conhecimentos sólidos integrais); -**Muito boa** (excelentes orientadores); -**Boa** (preparação integral para a docência); - **Razoável** (professores mal preparados); poucas aulas; - Má (professores sem competência para orientar);	-Preparação integral para a docência; -Professores orientadores competentes; -Reduzido número de aulas; -Falta de competências nos orientadores.	**26** **76** **14** **1**
	Correspondência do Curso às Expetativas dos Estudantes	-Sim -Não	-**Sim** **-Não**	**100** **17**
	Correspondência do Curso às Expetativas dos Estudantes(justificação).	- Dá-nos capacidades para exercermos a nossa profissão, e sermos inseridos no mercado de trabalho; preparação para o mercado de trabalho; -É o Elo entre as demais disciplinas do currículo; aí pomos em prática tudo que aprendemos; faz a ligação de todo o plano de formação; - Orientadores dinâmicos; presentes; ensinam muito; ajudam a superar as dificuldades; são exigentes; são competentes; aconselham bastante; -Má-formação formação total; professores sem responsabilidade profissional; -Professores sem competências necessárias e adequadas; abandono dos estudantes; professores ausentes; - Damos poucas aulas; as aulas não são suficientes; poucas aulas para ficar preparado para ser professor, tenho medo de não saber dar aulas exercitei pouco -O curso não oferece boa formação; não aprendemos muito nas outras cadeiras; pedagogias muito desatualizadas e tradicionais; poucas aulas na prática I;	**-Capacitação profissional para mercado de trabalho;** **- Elo entre as disciplinas do currículo;** **- Orientadores dinâmicos** **-Má-formação formação total;** **-Professores sem competências necessárias e adequadas;** **-Número de aulas práticas insuficientes.** **- Má Formação do curso**	**50** **25** **25** **6** **5** **6**

VI. Sugestões para a melhoria do processo formativo	**Sugestões para a melhoria do processo formativo.**	- Professores mais capacitados; - A prática deve começar mais cedo nos 1° anos; - Aumento do n° de aulas práticas; - Professores mais presentes e competentes; -Melhor seleção dos estudantes; - Uniformização de critérios entre professores; - Melhorar protocolos entre escolas; -Reduzir o n° de estudantes p/PPPII; - Reduzir o preço das fichas de OBS - Necessidade de 1 escola modelo só p/PPI e II; - Aulas nas disciplinas de especialização	-Professores mais capacitados; - A prática deve começar mais cedo nos 1° anos; - Aumento do n° de aulas práticas; - Professores mais presentes e competentes; -Melhor seleção dos estudantes; - Uniformização de critérios entre professores; - Melhorar protocolos entre escolas; -Reduzir o n° de estudantes p/PPPII; - Reduzir o preço das fichas de OBS - Necessidade de 1 escola modelo só p/PPI e II; - Aulas nas disciplinas de especialização	**32** **25** **18** **14** **6** **6** **5** **4** **2** **2** **2**

Anexo 14. Guião do questionário aplicado aos Professores Guias das escolas de aplicação.



Instituto de Educação

Universidade do Minho

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AOS PROFESSORES GUIAS DAS ESCOLAS DE APLICAÇÃO

Este questionário tem como objetivo recolher as opiniões dos Professores Guias sobre o impacto da prática pedagógica na profissionalização dos futuros professores e enquadra-se no projeto de doutoramento em que se investiga a "Influência da prática Pedagógica no Perfil Profissional de Professores Licenciados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Benguela".

Uma vez que a realização desse projeto só é possível com a participação dos distintos elementos que colaboram na formação dos futuros professores, solicitamos a sua prestimosa colaboração no preenchimento deste questionário. Informamos, desde já, que as suas respostas são confidenciais e que os dados obtidos serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.

Objectivos :

1. Analisar o modelo de formação de professores e respetiva organização curricular tendo em conta o perfil de professor a formar no ISCED em Benguela.
2. Conhecer as perceções dos atores no processo de formação, sobre a orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica pelos professores formadores.
3. Caracterizar o conjunto de competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer da Prática Pedagógica.
4. Compreender como são vivenciadas as Práticas formativas nas escolas de aplicação.
5. Averiguar como valorizam as Práticas Pedagógicas no desempenho da futura profissão.
6. Identificar sugestões dos atores envolvidos para a melhoria da formação inicial no ISCED em Benguela.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Responda ás questões seguintes.

1. Idade _____

2. Sexo – Feminino _____. Masculino _____

3. Formação académica: _____

4. Experiência Profissional: _____

5. Anos de serviço na instituição: _____ anos

6. Disciplina que leciona: _____

II. DADOS DE OPINIÃO

As questões seguintes referem-se à formação inicial de professores no ISCED de Benguela. Assinale as opções que considera mais válidas.

7. Tendo em conta as aulas que acompanha e observa dos estudantes do 4º ano, como avalia a formação inicial de professores pelo ISCED de Benguela? (assinale a opção que considera mais correta).

Muito Má Má Razoável Boa Muito Boa Excelente

Justifique a sua opção

_____

_____

_____

_____

_____

8. Caracterize o nível de satisfação ou insatisfação quanto aos conhecimentos/competências e habilidades que os estudantes do 4º ano apresentam nas aulas realizadas na sua disciplina referentes a:

a). competências que os estudantes do ISCED apresentam na realização do Plano de aula;

b). competências que os estudantes do ISCED apresentam na realização das aulas.

Por favor, utilize a escala seguinte:

1) Totalmente insatisfeito;2) Insatisfeito;3) Nem satisfeito, nem insatisfeito;

4)Satisfeito;5) Totalmente satisfeito

a). competências que os estudantes do ISCED apresentam na realização do Plano de aula

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
a)	Apresentação do plano/erros ortográficos					
b)	Formulação adequada dos objectivos					
c)	Coerência conteúdo/objectivos					
d)	Adequação dos métodos e meios de ensino					
e)	Adequação avaliação/objectivos					

f)	Coerência vertical e horizontal					
g)	Adequação dos recursos e anexos					

b). competências que os estudantes do ISCED apresentam na realização das aulas

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
a)	Verificação das condições prévias					
b)	Adequação e eficácia da motivação					
c)	Uso adequado dos meios de ensino/aprendizagem					
d)	Aplicação e adequação dos métodos de ensino					
e)	Atenção às particularidades individuais dos alunos					
f)	Cumprimento das funções didáticas e racionalização do tempo					
g)	Cumprimento dos objectivos					
h)	Domínio do conteúdo e terminologia científica					
i)	Apresentação do/a praticante					
j)	Expressividade (movimentação e vivacidade)					
k)	Uso correcto dos potenciais da linguagem (voz, dicção, equilíbrio vocal) comunicação educativa					
l)	Relação professor-aluno (retroalimentação, empatia com a turma)					

9. Considera que os estudantes do ISCED desenvolvem capacidades suficientes para actuarem com eficiência no mercado de trabalho, de acordo com as novas exigências educativas? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

10. Por norma, quantas aulas realizam os estudantes do ISCED?

____ aulas.

10.1. Consideras suficiente o número de aulas lecionadas por cada estudante para desenvolver competências/habilidades para o futuro exercício da profissão? Caso não seja suficiente, quantas aulas considera que deveriam ser realizadas? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

11. Que aspectos considera essenciais para melhorar a formação dos estudantes do 4º ano do ISCED?

_____

_____

_____

_____

12. Caracterize o seu nível de satisfação ou insatisfação relativamente ao perfil dos professores orientadores da prática pedagógica do ISCED de Benguela, utilizando, para o efeito, a seguinte escala:

1) Totalmente insatisfeito;2) Insatisfeito;3) Nem satisfeito, nem insatisfeito;
4) Satisfeito;5) Totalmente satisfeito

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
a)	O professor orientador acompanha os estudantes					
b)	O professor utiliza instrumentos de observação e avaliação					
c)	É assíduo					
d)	É pontual					
e)	Mantêm uma boa relação com os estudantes praticantes					
f)	Interage com os professores da escola de aplicação					
g)	Cumpre com os protocolos estabelecidos entre instituições					
h)	Promove a participação dos estudantes nas actividades de planificação com os coordenadores de disciplina					
i)	Envolve os estudantes nas diversas actividades escolares					
j)	É rigoroso no acompanhamento das actividades					
k)	Promove a responsabilidade dos estudantes no cumprimento das aulas					

13. Que conselhos gerais deixa aos docentes orientadores do ISCED, ao nível da materialização da sua actividade?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

14.-A sua escola reúne os requisitos apropriados para que os estudantes praticantes realizem as suas aulas com êxito? Justifique a resposta.

_____

_____

_____

_____

15.-Quais são os principais factores que podem afectar a realização das aulas, de forma adequada, na escola de aplicação?

_____

_____

_____

_____

_____

16. As aulas lecionadas pelos estudantes praticantes do ISCED interferem, de alguma forma, com o bom andamento das suas actividades? Justifique a resposta

_____

_____

_____

_____

_____

Mais uma vez, agradecemos a sua colaboração.

Anexo 15. Matriz para a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aplicados aos Professores Guias das escolas de aplicação.

Matriz para a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aplicados aos Professores Guias das escolas de aplicação.

Categorias:

(1) Caracterização profissional dos Professores Guias (escolas de aplicação);

(2) Avaliação formativa dos estudantes do ISCED;

(3) Caracterização das competências e debilidades apresentadas pelos Estudantes em formação no ISCED;

(4) Perceções dos professores Guias sobre a organização formativa do ISCED;

(5) Caracterização do Perfil Profissional dos Professores de Prática Pedagógica II;

(6) Contributos das escolas de aplicação na formação dos estudantes (benefícios e ou prejuízos que apresentam as escolas de aplicação na formação dos estudantes)

categorias	Questão	Resposta na integra	Unidades de registo	Nº de citação	Nº de frequência
Avaliação da organização formativa dos estudantes do ISCED	7 tendo em conta as aulas que acompanha e observa dos estudantes do 4º ano do ISCED, como avalia a formação inicial de professores pelo ISCED Benguela? Pergunta fechada (tabela **7.1- Justifique**	**Razoável** **Boa** **PG1**. Muitos deles não apresentam competências **PG2: Razoável, falta de competências para ser professor** **PG3:** Alguns alunos são péssimos e outros razoáveis, e ainda alguns excelentes, razão que me leva a achar razoável **PG4: boa.** porque os alunos trazem algumas novidades nas suas aulas, ex: organizador prévio **PG5:** considero razoável porque com as aulas que eu acompanhei poucos conseguiram atingir os objetivos por falta de domínio do conteúdo e outras situações **PG6:** de modo geral o que tenho verificado das aulas ministradas pelos estudantes do 4º ano, é os elementos essenciais de uma aula, assim como alguma preocupação dos mesmos em assumir um papel ativo de abertura para o diálogo com os alunos **PG7:** Apesar de haver alguns estudantes com algumas dificuldades no que toca a transmissão dos conhecimentos aos alunos, avalio a formação de boa **PG8:** na análise geral não posso assinalar a opção muito boa porque no conjunto de estudantes tem havido alunos excelentes, isto é, no conjunto de 12 alunos 2 só são excelentes **PG9:** razoável porque ainda encontramos alguns alunos que apresentam insuficiências **PG10:** Considero boa, pois apesar de existir estudantes que precisam de melhorar alguns aspetos como: erros ortográficos, caligrafia, linguagem não própria, mas outros surpreendem pelas competências e habilidades nas atividades da prática educativa **PG11:** boa porque em 100% dos alunos que passam pelo ISCED 70/80% melhoram bastante o seu profissionalismo no local de trabalho **PG12:** acredito que darão bons professores, uma vez que o nível de exigência é muito grande por parte dos professores de prática, pelo que pude observar **PG13:** têm apresentado elementos suficientes para consolidar como boa a sua formação, cumprem com os requisitos didáticos **PG14:** avaliação da formação inicial dos professores é boa, na medida que permite os estudantes do 4º ano do ISCED, a capacitarem-se para a formação das novas gerações **PG15**: considero boa a formação inicial de professores pelo ISCED de Benguela, pois possuem um certo conhecimento favorável a quem têm a missão de ensinar	**PG1**-sem competências **PG2**-Falta de competências **PG3**-Alguns alunos péssimos e outros razoáveis, e ainda alguns excelentes **PG4**- trazem algumas novidades **PG5**-poucos conseguiram atingir os objetivos por falta de domínio do conteúdo e outras situações **PG6**- preocupação dos mesmos em assumir um papel ativo de abertura para o diálogo com os alunos **PG7-** alguns estudantes com algumas dificuldades no que toca a transmissão dos conhecimentos **PG8-** no conjunto de 12 alunos 2 só são excelentes **PG9**- alguns alunos que apresentam insuficiências **PG10**- apesar de existir estudantes que precisam de melhorar surpreendem pelas competências e habilidades nas atividades da prática educativa **PG11**-70/80% melhoram bastante o seu profissionalismo PG12-acredito que darão bons professores **PG13**-cumprem com os requisitos didáticos **PG14**-permite os estudantes do 4º ano do ISCED, a capacitarem-se para a formação das novas gerações **PG15**-possuem um certo conhecimento favorável a quem têm a missão de ensinar	PG1/PG5/ PG8 -Falta de competências PG3//PG7/PG9/PG10 Competências insuficientes PG4- PG11/PG12- PG15-PG6/PG10/ PG13/PG14/ Inovação na metodologia Competências e habilidades boas, bom profissionalismo	**5** **10** **3** **4** **8**

	8. cauterizar o nível de (in) satisfação das competências dos estudantes.	**Escala de likert**			
Caracterização das competências e dificuldades apresentadas pelos estudantes em formação no ISCED .	9- Considera que os estudantes do ISCED desenvolvem capacidades suficientes para atuarem com eficiência no mercado de trabalho? justifique	**PG1**: Falar de eficiência é falar de competências **acho que nem todos os estudantes do ISCED estão devidamente preparados para atuarem com eficiência no mercado de trabalho** **PG2:** sim porque estão próximos da **formação pedagógica** **PG3:** Alguns alunos sim, **a maioria dos alunos não estão capacitados o suficiente,** mas trabalhando com eles podem mudar **PG4**: sim porque **nota-se neles competências na sala de aula**, apesar de **alguns apresentarem algumas deficiências** **PG5:** Alguns sim outros não, **muitos deles estão preparados para atuarem no mercado de trabalho** por terem cumprido com as fases didáticas e terem domínio do conteúdo, **os outros precisam dedicar-se** **PG6:** com alguma ponderação **considero que sim** **PG7: sim porque tiveram domínio do conteúdo, usaram terminologia científica,** cumpriram com todas as funções didáticas **PG8: Alguns sim** e outros não **PG9: nem todos**. Tal como já passei no ponto anterior, existem alguns entraves que precisam ser trabalhados **PG10:** sim embora haja **alguns aspetos a melhorar** **PG11: sim possuem boas habilidades** **PG12:** sim tudo **será uma questão de comprometimento por parte de cada um deles**, se assim for, não tem como não estarem aptos **PG13:** sim considero porque **os professores e a metodologia usada no ISCED para a prática docente é bastante eficiente.** **PG14**: nem todos os estudantes do ISCED desenvolvem capacidades suficientes para atuarem no mercado de trabalho, já que se nota em algumas dificuldades que neste caso devem aperfeiçoar. **PG15:** sim porque ali **adquirem conhecimentos e competências que os capacita para o mercado de trabalho**	PG1- nem todos os estudantes do ISCED estão preparados **PG2-sim formação pedagógica** **PG3: maioria dos alunos sem capacidades** PG4 nota-se neles competências na sala de aula, alguns apresentarem algumas deficiências PG5: muitos deles estão preparados para atuarem no mercado de trabalho ..., os outros precisam dedicar-se mais **PG6: considero que sim** PG7: **sim porque tiveram domínio do conteúdo, usaram terminologia científica** **PG8: Alguns sim** **PG9: nem todos...entraves que precisam ser trabalhados** **PG10: sim alguns aspetos a melhorar** **PG11: sim boas habilidades** PG12: será uma questão de comprometimento por parte de cada um deles **PG13: os professores e a metodologia usada no ISCED para a prática docente é bastante eficiente.** **PG14: nem todos os estudantes do ISCED desenvolvem capacidades suficientes para atuarem no mercado de trabalho** PG15: adquirem conhecimentos e competências **que os capacita para o mercado de trabalho**	PG1/PG3/PG4/PG5/PG8/ PG9/PG15-Alguns est. Apresentam Preparação pedagógica insuficiente PG2/PG4//PG6/PG7/PG10/PG11/PG12/PG13 -Boa Formação Pedagógica	**7** **8**
Perceções dos Professores Guias sobre a organização formativa no ISCED.	10.Por norma quantas aulas realizam os estudantes do ISCED? 10.1Consideras suficiente o n°	**PG2, PG3, PG8, PG9, PG10, PG11, PG14, PG15** **PG12: 5 aulas** **PG5, PG7, PG6**, **PG13** **PG4: 8 aulas** **PG1: 10 aulas** **PG1**: Considero suficiente sim **PG2:** Não é suficiente as aulas dadas, porque **no máximo eles tinham que**	**4 aulas** **5 aulas** **6 “** **8 “** **10 aulas** **PG1- Suficiente** **PG2no máximo eles tinham que trabalhar 2 trimestres**	8 1 4 1 1 PG1/PG8/PG9/ - **Sim**	**6** **3**

	de aulas lecionadas por cada estudante para desenvolver competências para o futuro exercício da profissão? Caso não seja suficiente, quantas aulas considera que deveriam ser realizadas? Justifique a sua resposta	**trabalhar 2 trimestres** **PG3: pelo menos um trimestre** **PG4:** não. Sendo um estágio deveriam permanecer **mais tempo na instituição** porque alguns deles não são professores, e para esses é pouco tempo **PG5:** Não, considero que os estudantes **deveriam realizar 10 aulas ou mais,** visto que as aulas práticas são sérias devem **ser acompanhadas e corrigidas para um exercício melhor** **PG6:** considero **insuficiente, pois 6 aulas o estudante não é capaz de desenvolver todas as habilidades e ganhar competências necessárias** para o exercício da profissão **PG7:** Sugiro que cada aluno **se leciona no mínimo 8 aulas**, para melhorar alguns aspetos que achei tais como: procedimentos de retroalimentação e aspetos educativos **PG8: com o professor com quem trabalho considero suficiente** já que cada aluno dá 4 aulas, o que **dá ao aluno a possibilidade de avaliar os seus pontos fortes e fracos e melhorar** **PG9:** sim considero **PG10:** tendo em conta que existem **vários aspetos para se melhorar**, consideraria que se realizasse pelo menos **6 aulas** **PG11: 6 aulas** seriam suficientes para que haja uma **boa relação professor/aluno/aluno/professor, o professor passava a conhecer um pouco mais deles** **PG12:** não, a **formação é um processo por tempo indeterminado**, logo, para o estudante estar apto na totalidade terá que ser um eterno praticante **PG13:** penso que **10 aulas seria o ideal** **PG14:** não considero o suficiente, já que **este número de aulas não garante a aquisição de competências e habilidades para o exercício da profissão**, já que algumas, ao longo destas aulas apresentam certas dificuldades, sobretudo naqueles que começaram a dar aulas pela primeira vez no ISCED **PG15:** considero **tendo em conta o número de estudantes** que a instituição superior possui, mas sou de opinião que fossem **6 aulas**	**PG3- pelo menos um trimestre** **PG4-mais tempo na instituição** **PG5- 10 aulas, ser acompanhadas e corrigidas para um exercício melhor** **PG6-insuficiente, pois 6 aulas o estudante não é capaz de desenvolver todas as habilidades e ganhar competências necessárias** **PG7-leciona-se no mínimo 8 aulas**: procedimentos de retroalimentação e aspetos educativos **PG8-com o professor com quem trabalho considero suficiente... dá ao aluno a possibilidade de avaliar os seus pontos fortes e fracos e melhorar** **PG10-6 aulas, vários aspetos para se melhorar** **PG11- 6 aulas. boa relação professor/aluno/aluno/professor, o professor passava a conhecer um pouco mais deles** **PG12-formação é um processo por tempo indeterminado** **PG13-10 aulas seria o ideal** **PG14-este número de aulas não garante a aquisição de competências e habilidades para o exercício da profissão** **PG15-6 aulas. tendo em conta o número de estudantes**	PG2/PG3/PG4/PG5/PG6/PG7/PG10/PG11/PG12/PG13/PG14/PG15 **não** PG2, 2 trimestres PG3- I trimestres PG7- 8 aulas PG4, PG5, PG6,PG12. PG13, PG14- tempo indeterminado (tantas aulas quanto possivel) PG10, PG11, PG15- 10 aulas PG1-PG8 e PG9- é suficiente	**12** **9** **3** **3**
Sugestões para a melhoria do processo formativo do ISCED:	11- Que aspectos considera essenciais para melhorar a formação dos estudantes do 4º ano do ISCED?	**PG1**: Acho que **o ISCED deveria admitir apenas alunos que frequentaram o curso de formação de professores,** porque estes já têm noção pedagógica e didática. **PG2:**o aspeto que considero essencial para melhorar a formação dos estudantes do 4º ano **devem estar mais tempo no terreno** **PG3: Acho com muita conversa e muitos exercícios de planificação de aulas,** porque alguns alunos baseiam-se apenas em leituras do conteúdo e não desenvolvem o conteúdo **PG4:** acho que alguns estudantes não entendem **o que é organizador prévio, retroalimentação e análise diagnóstica. Melhorar a na língua portuguesa**	**PG1-o ISCED deveria admitir apenas alunos que frequentaram o curso de formação de professores,** **PG2-devem estar mais tempo no terreno** **PG3- muitos exercícios de planificação de aulas** **PG4-melhoria didática metodológica e na língua portuguesa** **PG5-Devem orientar os objetivos, explorar mais os alunos, ter domínio do conteúdo e terminologia científica e comunicação científica** **PG6-melhorar na retroalimentação, na comprovação.**	PG1- admissão de alunos das E.F.P PG2/PG4/PG12/PG13/PG14/-15 mais tempo na escola (+aulas) PG3PG5/PG6/PG7/PG8/	**1** **7** **7**

	12 pergunta fechada (caracterização do nível de (in) satisfação)	**PG5: Devem orientar os objetivos, explorar mais os alunos, ter domínio do conteúdo e terminologia científica e comunicação científica** **PG6: melhorar a Língua portuguesa** **PG7:** melhorar na retroalimentação, na comprovação. Comunicação educativa em função do tema da aula, atenção ás particularidades dos alunos e erros na língua Portuguesa é inadmissível tantos erros escritos e verbais **PG8: ortografia, caligrafia**, criatividade na elaboração dos meios de ensino e metodologias de ensino **PG9:** os aspetos que considero essenciais são: competência comunicativa, pesquisa e elaboração de artigos científicos, expor temas nas jornadas científicas **PG10:** os aspetos mais importantes que considero são: **orientação aos objetivos, a utilização dos verbos adequados nos objetivos específicos.** Melhorar a LP **PG11:** principalmente o acompanhamento dos professores nas aulas práticas, e na elaboração do plano de aula **PG12:** acredito que seria bom terem pelo menos um ou dois anos letivos de prática para começarem a profissão mais acompanhamento PPPII **PG13:** aumentar o número de aulas práticas **PG14**: mais aulas práticas, apetrechar os docentes e estudantes com meios didáticos, aumentar o n° de aulas a fim de corrigir certas falhas que podem se dadas pelos alunos no 4° ano **PG15:** acho que deveria, ou seja, os estudantes do 4° ano do ISCED deveriam **ter mais aulas a lecionarem** como prática pedagógica **Escala de Lickert**	**Comunicação educativa em função do tema da aula, atenção ás particularidades dos alunos e erros na língua Portuguesa** **PG7: melhorar na retroalimentação, na comprovação. Comunicação educativa em função do tema da aula, atenção às particularidades dos alunos e dão muitos erros na língua Portuguesa (ortográficos e verbais)** **PG8: ortografia, caligrafia, criatividade na elaboração dos meios de ensino e metodologias de ensino** **PG9: os aspetos que considero essenciais são: competência comunicativa,** **PG10: orientação aos objetivos, a utilização dos verbos adequados nos objetivos específicos.** **PG11: dos professores nas aulas práticas, e na elaboração do plano de aula** **PG12: acredito que seria bom terem pelo menos um ou dois anos letivos de prática para começarem a profissão** **PG13: aumentar o número de aulas s** **PG14: mais aulas práticas,** **PG15: ter mais aulas a lecionarem**	PG9/PG10/Pg11- melhor orientação do PPII Aspectos didáticos metodológicos PG6/7/8/9- Melhorar a Língua portuguesa PG12- Acompanhamento PPPII	**4** **1**
caracterização do perfil profissional dos professores de prática do ISCED	13- Que concelhos gerais deixa para os orientadores do ISCED, ao nível da materialização da sua atividade?	**PG1**: os docentes orientadores devem acompanhar os estudantes nas aulas práticas, não deixar o estudante na responsabilidade dos professores das disciplinas, avaliar ou corrigir os planos de aula com antecedência para evitar constrangimentos na execução do mesmo. **PG2:**o conselho que deixo para **os** docentes, têm que ser mais exigentes na elaboração dos planos de aula, e no próprio estagiário, no caso de estar mais próximo da formação das aulas do professor da cadeira. **PG3:** o conselho é que os alunos têm que ter contacto com os professores para facilitar as suas atividades **PG4:** que trabalhe um pouco mais com os estudantes que não exercem a atividade de professores, pois são os que apresentam mais dificuldades **PG5:** Que sejam mais rigorosos com os estudantes no que tange as aulas práticas	**PG1**: acompanhar os estudantes nas aulas práticas, não deixar o estudante na responsabilidade dos professores das disciplinas, avaliar ou corrigir os planos de aula com antecedência para evitar constrangimentos na execução do mesmo. **PG2**têm que ser mais exigentes na elaboração dos planos de aula, e no próprio estagiário **PG3:** têm que ter contacto com os professores **PG4:** que trabalhe um pouco mais com os estudantes **PG5:** mais rigorosos com os estudantes no com aqueles que apresentam debilidades **PG6:** persistência e profissionalismo na orientação aos estudantes **PG7:** a ter mais atenção ao conteúdo preparado pelos estudantes	PG3PG8-contacto com os professores guias PG1/PG2/PG6/PG7/PG9/PG10/PG11/PG12/PG13- serem presentes maior responsabilidade e empenho no acompanhamento aos estudantes PG4/PG5/PG13/PG14- Mais atenção aos estudantes com	**2** **9** **4**

		principalmente com aqueles que apresentam debilidades nas práticas pedagógicas **PG6:** persistência e profissionalismo na orientação aos estudantes **PG7:** que passem a ter mais atenção ao conteúdo preparado pelos estudantes, de modo a focarem os aspetos mais relevantes das aulas **PG8:** mais contacto com os profs. Guias **PG9:** que sejam mais rigorosos e pacientes no acompanhamento dos estudantes, deveriam estar presentes em todas as aulas dos estagiários para que possam acreditar fazer as devidas correções **PG10:** os concelhos que deixo aos docentes orientadores do ISCED de Benguela ao nível da materialização da sua atividade são: que sejam responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, não deixar os estudantes com o professor da escola de aplicação uma vez que o orientador deve avaliar todo o processo de ensino **PG11:** que continuem exercendo o seu trabalho a fim de formar cada vez mais profissionais para o ramo da educação **PG12:** que sejam sempre pontuais e assíduos, que tenham sempre esta boa ligação com o professor da disciplina para as práticas, pois assim todos nós alcançaremos os nossos objetivos **PG13:** continuar a promover a responsabilidade dos estudantes no cumprimento das aulas e aumentar o número de aulas **PG14:** trabalhar mais com os estudantes que apresentam muitas dificuldades durante as aulas, a fim de se superarem e garantir a eficiência da profissão para qual escolheram **PG15:** aconselho aos docentes orientadores do ISCED que sejam sempre presentes aos ideais planejados para que consigam alcançar os objetivos preconizados	**PG8:** nenhum **PG9:** mais rigorosos e pacientes estar presentes em todas as aulas possam acreditar fazer as devidas correções **PG10:** responsáveis não deixar os estudantes com o professor da escola de aplicação uma vez que o orientador deve avaliar todo o processo de ensino **PG11:** exercendo o seu trabalho **PG12:** pontuais e assíduos, que tenham sempre esta boa ligação com o professor da disciplina **PG13:** promover a responsabilidade dos estudantes no cumprimento das aulas e aumentar o número de aulas **PG14:** trabalhar mais com os estudantes que apresentam muitas dificuldades durante as aulas **PG15:** que sejam sempre presentes aos ideais planejados	debilidades	

Contributos das escolas de aplicação na formação dos estudantes	14- A sua escola reúne os requisitos para os estudantes praticantes realizarem as suas aulas com êxito? Justifique a sua respostas	**PG1**: sim a escola tem requisitos apropriados **PG2:** suficientes, porque temos alunos capazes de entender aquilo que o professor quer transmitir **PG3:** sim com a ajuda do professor Guia **PG4:** não na sua totalidade, falta de biblioteca, mas possui alguns meios de ensino **PG5:** sim tem salas de aulas com alunos e professores e materiais não muito suficientes para as suas práticas **PG6:** não **PG7:** não porque faltam algumas condições técnicas, tais como salas equipadas com retroprojetores, para a visualização de algumas imagens para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, **PG8:** sim. Para uma aula prática precisa de sala e alunos, temos alguns meios, cabe ao praticante acrescentar outros elementos para tornar a aula mais	PG1/ /PG3/PG5//PG8/PG9/PG10/PG11 /PG13/PG15 sim. Há perceção da matéria, tem materiais de apoio, boa estrutura, bom acolhimento PG2//PG12 suficientes PG4/PG7/PG14/não, falta de biblioteca, retroprojetores, elevado número de alunos (50/70), falta de meios de ensino, Carteiras insuficientes	**Requisitos adequados** **suficiente** **Requisitos inadequados**	**9** **2** **4**

		interessante **PG9:** sim temos as salas de aula com meios essenciais, temos uma biblioteca que facilita aos estudantes praticantes possíveis pesquisas e as disciplinas lecionadas nos cursos existentes convergem com as especialidades dos estudantes **PG10**: sim é uma escola missionária com estrutura adequada, com estudantes com capacidade critica e de análise e com professores competentes **PG11:** sim uma vez que a escola tem como perfil de saída a formação de professores de educação física **PG12:** sim são suficientes, não tive qualquer dificuldade em acolher os praticantes e acredito sentiram-se bem acolhidos **PG13:** reúne a maioria dos requisitos, tem disponibilidade de turmas e tempos letivos com as respetivas disciplinas que os praticantes do ISCED necessitam **PG14:** as condições não são lá tão boas, salas com grande número de alunos variando de 50 a 70 alunos, falta de meios de ensino, não há ás vezes carteiras suficientes para acomodar os alunos **PG15:** sim porque tem condições necessárias para tal			
	15- Quais são os principais fatores que podem afetar a realização das aulas, de forma adequada na escola de aplicação?	**PG1**: A falta de meios de ensino **PG2:** os principais fatores que podem afetar são **o mau uso dos meios de ensino,** não dominar a matéria, o mau comportamento dos alunos, o perfil do professor perante os alunos **PG3:** os fatores são os alunos antes de lecionar a aula devem fazer-se chegar antes o conteúdo aos professores para combater esses erros cometidos por ele ao invés de fazer chegar os erros aos alunos **PG4:** Para a nossa escola no caso dos praticantes é a distância da mesma, e alguns livros para consulta (biblioteca) **PG5:** o nível de participação dos estudantes, a racionalização e utilização de recursos didáticas, a responsabilidade e cooperação das duas instituições, um devido acompanhamento dos professores do ISCED e do professor guia no processo de avaliação **PG6:** pouco tempo de prática, poucas aulas **PG7: falta de condições materiais**, tais como carteiras, o número elevado de alunos nas salas, o que contradiz com o que a reforma exige, seriam 35 por sala de aula, o que não acontece **PG8:** a falta de autorização de escolas **PG9:** diria que são alguns meios de ensino que facilitam na aplicação dos métodos modernos visto que a escola ainda não os possui por ainda ser nova. Mas acredito que futuramente vai melhorar **PG10:**um dos fatores, a presença dos estudantes na escola motiva os alunos a participar nas aulas estimula os profissionais da escola, e a valorização da instituição **PG11:** a falta de comparência dos mesmos **PG12:** barulho e iluminação solar em algumas turmas	PG1/PG7/PG9. /PG12/ PG15 Falta de condições/materiais PG14/ **PG13**/PG4- turmas superlotadas, escolas distantes PG2-PG3. Mau uso dos ME. Falta de domínio de conteúdo PG3- maior controle dos estagiários (pré-avaliação do conteúdo) corrigir planos PG5/PG8- Maior cooperação interinstitucional PG10/PG11- ausência dos estagiários PG6- n° reduzido de aulas praticadas	Condições das instituições escolares desfavoráveis N° elevado de alunos Mau desempenho dos estudantes Dedicação e controlo dos PPII Má Cooperação entre instituições Ausencia do EP N° reduzido de aulas	**5** **3** **2** **1** **2** **2** **1**

		PG13: elevado n° de alunos			
	16 As aulas lecionadas pelos estudantes praticantes do ISCED interferem de alguma forma, com o bom andamento das suas atividades? Justifique a sua resposta	**PG1**: Sim, porque muitas das vezes os praticantes não têm domínio do conteúdo e **eu na qualidade de professora da mesma turma, tenho que voltar a dar falar do mesmo assunto**, acaba por interferir na planificação do professor **PG2:** em alguns momentos interferem porque as vezes que contamos com o **estagiário e eles atrasam ou mesmo não aparecem naquele dia.** **PG3:** intervêm sim, alguns estudantes dedicam-se mais a **fazer leituras, não explicam o conteúdo devidamente, não ditam o conteúdo aos alunos** **PG4:** Na sua maioria não, tirando **alguns estudantes de prática menos experientes** **PG5:** sim quando o estudante não consegue cumprir com os **objetivos** traçados o professor é obrigado a **repetir a aula** **PG6:** Não interfere porque resulta de uma articulação prévia **PG7:** algumas não outras sim. Pelo facto de alguns estudantes serem muito superficiais no tratamento do conteúdo. **PG8:** não porque há planificação das atividades **PG9:** depende de como cada estudante foi lecionando as suas aulas. existe situações que é preciso que o professor da disciplina venha repetir a aula já dada pelo estudante, outras são dadas com eficiência **PG10:** não interferem porque quando o professor organiza, planifica as suas aulas, então tudo sairá segundo o que planificamos **PG11:** em algumas vezes sim **PG12:** não porque todas elas também tiveram a minha orientação e assistência da minha parte de forma rigorosa, não houve transtornos **PG13:** de certa forma sim, quando temos praticantes que não se empenham **PG14:** algumas aulas sim, pois que certas aulas de alguns praticantes com dificuldades acabam por atrapalhar o bom andamento das nossas atividades, mas a seu tempo vamos superar **PG15:** não interfere.	**SIM**: PG1, PG3, PG5, PG13 **N-ÂO**: PG4, PG6, PG8, PG10, PG12, PG15 **Algumas vezes**: PG2, PG7, PG9, PG11, PG14 PG1, PG3, PG5, PG13(SIM) não têm domínio do conteúdo e PG repete a aula atrasa cumprimento da planificação PG2, PG7, PG9,PG11,PG14: (ALGUMAS VEZES) eu na qualidade de professora da mesma turma, tenho que voltar a dar falar do mesmo assunto, PG4/PG6/PG8/PG10/PG12/PG15/(NÂO) não interfere estão bem preparados	sim não algumas vezes	**4** **6** **5** **4** **5** **6**