

Vol XV, Núm 2, jul-dez, 2022, pág. 145-174.

O PAPEL DO SUPERVISOR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – UM ESTUDO DE CASO EM ANGOLA

Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Osvaldino Wilson Mweleyavo António

RESUMO:

O presente estudo procurou analisar concepções e práticas dos supervisores da instituição, designados por “professores acompanhantes”, tendo sido definidos os seguintes objetivos de investigação: (1) compreender a experiência supervisa dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo superviso e às práticas pedagógicas nas instituições escolares; (2) compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares; (3) identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisa dos professores acompanhantes; (4) identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisa dos professores acompanhantes.

O estudo, enquadra-se num paradigma interpretativo da investigação educacional e implicou o recurso ao inquérito por questionário e entrevista. Participaram no estudo os professores acompanhantes em funções no ano 2018 no âmbito de cinco cursos da instituição, alguns dos quais desempenhavam funções de coordenação e de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos. Os resultados refletem a valorização de uma supervisão de orientação reflexiva e voltada para a inovação, assim como a existência de práticas que ilustram as concepções dos inquiridos. Contudo, são identificados constrangimentos contextuais que limitam à atuação supervisa e a qualidade dos processos formativos, sendo apontadas medidas de melhoria a diversos níveis.

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

RESUMEN

El presente estudio buscó analizar concepciones y prácticas de los supervisores de la institución, designados como “profesores colaboradores”, siendo definidos los siguientes objetivos de investigación: (1) comprender la experiencia de los profesores colaboradores en lo que refiere a las funciones de la supervisión, a las actividades de supervisión, al desarrollo de las capacidades de los practicantes, al desarrollo de las capacidades de supervisión, al proceso de supervisión y a las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares; (2) comprender la naturaleza de las estrategias de supervisión de los profesores colaboradores y su impacto en el desarrollo profesional de los futuros profesores y en la innovación de las prácticas escolares; (3) identificar dificultades y exigencias de la acción de supervisión de los profesores colaboradores;

(4) identificar medidas para el perfeccionamiento de la acción de supervisión de los profesores colaboradores.

El estudio, se encuadra en un paradigma interpretativo de la investigación educacional e implicó el recurso al expediente por cuestionario y entrevista. Participaron en el estudio los profesores colaboradores en funciones en el año 2018 en el ámbito de cinco cursos de la institución, algunos de los cuales desempeñaban funciones de coordinación y de apoyo a las prácticas y a la preparación pedagógica. Los resultados reflejan la valorización de una supervisión de orientación reflexiva que apunta para la innovación, así como la existencia de prácticas que ilustran las concepciones de los investigados. Sin embargo, son identificados exigencias contextuales que limitan la actuación de supervisión y la calidad de los procesos formativos, siendo apuntadas medidas de mejoría a diversos niveles.

Palabras-claves: Angola; preparación; formación inicial de profesores; papel del supervisor; vivencias de la supervisión.

INTRODUÇÃO

O presente estudo incide nas percepções dos professores acompanhantes da instituição acerca da sua experiência de supervisão, pressupondo-se que essas percepções se relacionam com as suas concepções e práticas, influenciando de forma significativa os processos supervisivos. Foram também recolhidos os testemunhos de responsáveis pela gestão do estágio na instituição.

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

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

As dificuldades observadas na supervisão de estágio no contexto do ISCED/CS, a escassez de investigação sobre o papel dos professores acompanhantes no contexto angolano, e, ainda, a necessidade de conhecer as percepções dos atores como base para futuras mudanças nesse contexto, foram as preocupações que deram origem ao presente estudo de caso, o qual partiu da seguinte questão geral de investigação:

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

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

1. Compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares;
2. Compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares;
3. Identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes;
4. Identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes.

O estudo enquadra-se num paradigma naturalista ou interpretativo da investigação educacional. Na recolha de informação, recorreu-se ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada. Foi aplicado um questionário sobre o papel do professor acompanhante na supervisão de professores em estágio a todos os professores acompanhantes em funções em 2018 no âmbito de cinco cursos oferecidos. Quanto às entrevistas, foram realizadas posteriormente a alguns informantes-chave de modo a

complementar os resultados do questionário. A fim de elevar a credibilidade do estudo, foram triangulados os resultados do questionário e das entrevistas.

O presente estudo encontra-se organizada em duas partes principais, além da introdução, considerações finais e referências bibliográficas . A 1ª parte é dedicado ao enquadramento teórico e contextual do estudo. Na 2ª parte apresenta-se a metodologia de estudo utilizada e a análise dos resultados.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

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

A República de Angola, situada na África austral, foi uma colônia portuguesa durante aproximadamente cinco séculos, tendo alcançado a sua independência a 11 de novembro de 1975. Antes da independência, a formação de professores era da responsabilidade dos magistérios primários (habilitados para a formação de professores para o ensino primário), controlados e dirigidos pela igreja católica, e escolas de habilitação de professores de postos que admitiam candidatos para lecionar até à 2ª classe (Cardoso, 2012). Dois anos após a proclamação da independência nacional (1977), foi aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e que, segundo Fernandes (2003), assinalava como princípios gerais os seguintes: igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; gratuidade do ensino a todos os níveis; aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Foram então criados os Cursos Básicos de Formação Docente, os Centros de Formação Permanente, os Institutos Médios Normais (IMN), os Institutos Industriais Pedagógicos, os Institutos de Formação de Professores de Educação Física e os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED).

A formação de professores ocorria nos Centros/Cursos Básicos de Formação Docentes (CBFD) e nos Institutos Médios Normais (IMN) e Instituto Normal de Educação Física (INEF).

Em 2001, surge a segunda reforma educativa do sistema educativo de Angola (Ministério da educação de Angola, 2010b, 2010e, Tavares, 2015), implementada desde

2002 e procedente da reforma de 1978, que originou a Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE, Assembleia Nacional da República de Angola, 2001). Segundo esta lei, a formação de professores deveria ocorrer nos IMN (Instituto Médio Normal), INEF (Instituto Normal de Educação Física) e INFAC (Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural), visando a formação de professores para o 1º ciclo do Ensino Secundário, Educação de Adultos e Educação Especial (Nguluve, 2006).

Entretanto, mais recentemente foi aprovada a nova lei de bases da educação e ensino, a Lei nº 17/16 de 07 de Outubro de 2016 (Assembleia Nacional da República de Angola, 2016), que define um sistema unificado constituído por seis subsistemas de ensino (educação pré-escolar; ensino geral; ensino técnico-profissional; formação de professores; ensino superior e educação de adultos) com quatro níveis de ensino.

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

Os cursos do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico apresentam algumas semelhanças e diferenças na estrutura organizacional dos seus planos de estudos, condições de acesso, duração do curso e saídas profissionais.

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

- Conhecimento da organização do sistema educativo angolano;

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

É importante referir que para além destes dois subsistemas de formação inicial de professores, existe ainda um modelo sequencial, enunciado em ambas as Leis de Bases, caracterizado por uma formação pós-secundária, através da realização de cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um ou dois anos, de acordo com a especialidade, para indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário (12^a classe), ficando a formação concentrada na vertente específica e profissional (Artigo 47^o Lei 17/16, de Outubro de 2016 e Artigo 26^o Lei 13/01, de Dezembro de 2001).

A reorganização do subsistema de formação de professores não se traduziu numa mudança substancial das práticas de formação e de ensino. Como afirma Wafunga (2017), as mudanças nos documentos da reforma não foram seguidas de uma formação alinhada com perspetivas atuais de formação de professores. De acordo com um relatório de 2009 do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento (INIDE, 2009), eram flagrantes as falhas na gestão do processo formativo, que resultavam num perfil de saída não correspondente ao desejado.

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

- Condições insuficientes em algumas especialidades para uma formação sólida de professores e existência de professores a lecionarem disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada;
- A inexistente articulação entre o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e o Ministério da Educação, no que se refere à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo;
- Falta de instalações, como laboratórios, infraestruturas e material/equipamento desportivo; debilidades no acompanhamento e controlo da ação educativa (inspeção e supervisão);
- Falta de manuais específicos para todas as disciplinas constantes no plano de estudos;
- Um elevado rácio professor-aluno por turma;
- Insuficiência de meios financeiros, transportes e de outros recursos (Ministério da Educação de Angola, 2014; World Bank, 2009);
- Permanência de planos de estudos e programas de disciplinas desajustados e com necessidade urgente de revisão;
- Necessidade de investimento em formação relacionada com a avaliação das aprendizagens (INFQE, 2015, 2016a);
- Falhas ao nível da organização e gestão escolar (número de alunos por turma, falta de escolas de aplicação);
- Necessidade de um maior investimento na qualidade do ensino nos cursos de Formação de Professores, bem como no desenvolvimento de práticas reflexivas e na sua formação em supervisão (Catrongo, 2016; Monteiro, 2019);
- Curta duração das práticas e estágios pedagógicos (Cardoso; 2012; Monteiro, 2019);
- Parca experiência dos professores formadores de professores, o que revela algumas deficiências na integração das diversas componentes da formação (Cardoso & Flores, 2012; Lussinga, 2016).
- Parca experiência dos professores formadores de professores, o que revela algumas deficiências na integração das diversas componentes da formação (Cardoso e Flores, 2012; Lussinga, 2016);

- Escassos momentos de formação contínua ao longo da carreira.

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

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

Em relação aos currículos que fazem parte do sistema de formação inicial de professor, o Ministério da Educação da República de Angola, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento em Educação (INIDE) lançou, no âmbito do Programa de Adequação Curricular (PAC)/2018-2025, o Inquérito Nacional de Adequação Curriculares em Angola (INACUA), cujo objetivo foi a recolha de contribuições da sociedade angolana

para estruturar currículos capazes de integrar a diversidade de saberes locais nas condições e possibilidades atuais, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em Angola (INIDE, 2018). Os resultados do inquérito indiciam uma necessidade de mudança de atitude em relação aos problemas do conhecimento, procurando procedimentos que permitam a substituição de concepções fragmentadas dos saberes curriculares, de forma a assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, partindo da sua realidade. De acordo com o INACUA (2019), é essencial a adoção de: (a) práticas concebidas para propiciar uma aprendizagem significativa, aliando-se ao Ministério da Educação de Angola que propõe a assunção de perspectivas sócio-construtivistas e de tendências pedagógicas progressistas que favoreçam uma educação inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade; (b) implementação de dinâmicas avaliativas sustentadas por uma diversidade de atividades de aprendizagem; (c) um processo de ensino-aprendizagem que respeite as realidades e as dinâmicas locais, através de exemplos do quotidiano, devendo, por conseguinte, prever diferentes formas de interatividade e de organização das salas de aula, passando de práticas de ensino unidirecionais para aquelas que promovem os trabalhos em grupos, debates, diálogos, chuvas de ideias.

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

No contexto do Ensino Superior, a situação é quase semelhante. Foi aprovado o Decreto Presidencial nº 193/18, de 10 de Agosto de 2018, que estabelece as Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior aplicáveis ao processo de conceção, organização e implementação dos cursos de graduação nas instituições de Ensino Superior. Para o efeito, foram criadas Comissões Curriculares Nacionais pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (Despacho nº 148/2019 GMESCTI, de 11 de Julho), com a finalidade de coordenar todo o processo de harmonização curricular dos cursos de graduação ministrados nas Instituições de Ensino

Superior, conforme previsto no artigo 30º do Decreto Presidencial nº 193/18, de 10 de Agosto de 2018.

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

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

As comissões têm de apresentar as suas propostas de harmonização curricular ao Ministério de Tutela, a fim de serem submetidas à discussão, debate e recebimento de contribuições em 2021. A par desta iniciativa legislativa, foi aprovado, pelo Decreto Presidencial nº 205/18, de 3 de Setembro de 2018, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), que faz parte do Programa de Governo para o quinquénio 2017/2022. O PNFGPD (2018) tem como objetivo geral garantir que, de acordo com as necessidades do sistema educativo, as funções docentes sejam asseguradas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho. Entre os objetivos específicos do PNFGPD, apontam-se os seguintes:

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

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

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

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

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

METODOLOGIA

O estudo de caso realizou-se no âmbito do estágio de cursos de formação inicial do ISCED/CS, instituição pertencente ao subsistema de formação de Ensino Superior Pedagógico, vocacionada para a formação inicial de professores.

O estudo realizado envolveu um questionário aos professores acompanhantes do estágio (n=20) de cinco cursos de licenciatura oferecidos no ISCED/CS em 2018, correspondentes às especialidades de Ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Matemática e Geografia. Foi também realizada uma entrevista aos professores acompanhantes mais experientes desse grupo (n=4), três dos quais desempenhavam a função de Coordenadores de Práticas e Estágios Pedagógicos em três dos cursos, ao Coordenador de Práticas e Estágios Pedagógicos de outro curso² e ao chefe da Secção de Apoio as Práticas e Estágios Pedagógicos.

O estudo enquadra-se num paradigma naturalista ou interpretativo da investigação educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. É um estudo de caso descritivo, desenvolvido no ISCED/CS, que pretende compreender conceções e

² O estudo apenas integrou os coordenadores de quatro cursos uma vez que o investigador era coordenador de um deles. Inicialmente, estava previsto fazer a entrevista aos quatro coordenadores, mas uma vez que três deles integravam o grupo de professores acompanhantes mais experientes, optou-se por realizar essa entrevista apenas ao quarto coordenador envolvido, uma vez que parte das questões de ambas as entrevistas eram semelhantes.

práticas supervisivas dos professores acompanhantes. Morgado (2013) e Yin (1989) referem que o estudo de caso pode contribuir para o conhecimento aprofundado de um fenômeno educativo.

Na recolha de informação, recorreu-se ao inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, procurando-se triangular as vozes de diferentes intervenientes e assim produzir conhecimento credível e útil.

O Questionário foi aplicado no contexto do estudo pelo investigador. Foi preenchido presencialmente pelos 20 professores acompanhantes.

Com base nos resultados do questionário, foi elaborado um guião para uma entrevista semiestruturada a quatro professores acompanhantes mais experientes que já haviam respondido ao questionário, três dos quais exerciam também funções de coordenação do estágio no seu curso, com o objetivo de aprofundar e expandir questões emergentes da análise dos resultados do questionário.

Para complementar a informação recolhida no questionário e nesta entrevista, foram ainda realizadas mais duas entrevistas: uma a um coordenador de práticas e estágios pedagógicos que não participou na primeira entrevista por não ser um dos PA mais experientes, e outra e ao chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos do ISCED/CS.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e sujeitas a uma análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação que pretende efetuar inferências sobre mensagens, cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1979).

RESULTADOS:

PERCEÇÕES DAS VIVÊNCIAS DA SUPERVISÃO

Nesta pesquisa se evidencia as percepções e vivências dos atores nas dimensões da supervisão contempladas no questionário: Funções da supervisão; Atividades de supervisão; Desenvolvimento de competências do estagiário; Desenvolvimento de capacidade de supervisão; Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria.

Funções da supervisão

Sobre a a importância atribuída às funções da supervisão, o Quadro 1 apresenta a distribuição de respostas nas funções, organizadas pelas dimensões do apoio, construção da identidade profissional e avaliação do desempenho. Apresentam-se também os valores médios em cada função (por ordem decrescente em cada dimensão) e o total de PA que assinalaram sentir mais dificuldades em cada uma das funções.

Quadro 1. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre as funções da supervisão: importância e dificuldades (n=20)

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

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

Com base nestes resultados, podemos confirmar que os PA, de uma maneira geral, valorizam as três dimensões das funções da supervisão apresentadas, estando quase todas as suas respostas distribuídas entre os pontos máximos da escala (Importante e Muito Importante). Quanto às funções da supervisão que consideram mais difíceis de concretizar no exercício das suas práticas supervisivas (no máximo de 3), destacam-se, com 5 ou mais respostas (pelo menos 25% dos PA), as funções de integrar os estagiários na cultura da escola (f=14), o apoio à inovação das práticas pedagógicas

(f=7), o desenvolvimento da autonomia dos estagiários (f=6), o fornecimento de bons modelos de ensino (f=5) e o apoio no aprofundamento dos conteúdos a ensinar (f=5). De destacar que a única função que não é assinalada como sendo uma das mais difíceis é a avaliação do desempenho dos estagiários.

Diante dos resultados sobre as funções da supervisão, podemos dizer que todas elas são valorizadas pelos participantes, mas também identificamos a existência de constrangimentos nas vivências da supervisão, relativas aos contextos, aos supervisores e aos estagiários.

Atividades de supervisão

Quanto as percepções dos PA sobre as atividades de supervisão, o Quadro 2 apresenta as frequências de resposta e a indicação de maiores dificuldades. Apresentam-se ainda, os valores médios em cada atividade (por ordem decrescente)

Quadro 2. Percepções dos Professores Acompanhantes sobre as atividades da supervisão: frequência e dificuldades (n=20)

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

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

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

Quanto às atividades de supervisão mais difíceis de concretizar (no máximo de 3), sobressaem a observação de aulas (f=16), a análise de aulas observadas (f=13), a dinamização de seminários sobre temas pedagógicos ou científicos (f=8) e a construção/adaptação de materiais didáticos de ensino e avaliação (f=7).

Nos resultados do questionário, pudemos observar uma maior valorização das atividades de supervisão relacionadas com os ciclos de supervisão clínica, relativos ao planejamento, observação e análise das aulas, em detrimento de outras atividades como a construção/adaptação de materiais didáticos, o desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica ou dinamização de seminários de formação, o que, de certa forma, pode limitar a promoção da inovação e da autonomia profissional em ambientes reflexivos, dialógicos e emancipatórios (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Flores, 2012; Vieira, 2006, 2010; Vieira & Moreira, 2011; Waite, 1999). Tal como no exercício das funções de supervisão, também na realização das atividades de supervisão foram assinaladas dificuldades, o que sugere a existência de alguns problemas ou constrangimentos no exercício da supervisão, constrangimentos que podem obstaculizar a materialização das atividades que os PA valorizam, requerendo medidas de melhoria das condições da supervisão, que emergem das dificuldades apontadas.

Desenvolvimento de competências dos estagiários

Observamos, no Quadro 3, que as competências que mais PA dizem procurar desenvolver 'muito' são o conhecimento de diferentes abordagens/métodos pedagógicos (Mt: 20), atitudes positivas face à profissão (Mt: 20), conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados (Mt: 19), capacidade de dialogar com os alunos (Mt: 19) e a capacidade de promover a participação dos alunos (Mt: 19); o conhecimento dos contextos escolares (Mt: 14), a capacidade de resolver os problemas da prática (Mt: 14) e a capacidade de investigar a prática (Mt: 10) são desenvolvidas por menos dos inquiridos, embora sempre metade ou mais.

Quadro 3. Perceções dos PA sobre o desenvolvimento de competências: grau e dificuldades (n=20)

Competências profissionais	N	P	Mt	M	+Dif
-----------------------------------	----------	----------	-----------	----------	-------------

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

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

Por outro lado, a capacidade de refletir sobre a prática é a competência mais assinalada como difícil de promover (f=14), seguindo-se as atitudes positivas face à profissão (f=9), o conhecimento dos contextos escolares (f=5) e a capacidade de atender à diversidade dos alunos (f=5).

Pode-se concluir-se que os estagiários enfrentam diversos problemas que não se reduzem à sua eventual falta de preparação pedagógica, como turmas numerosas, dificuldades de aprendizagem, indisciplina e falta de pontualidade dos alunos, falta de recursos didáticos nas escolas, mas também dificuldades de integração no trabalho

coletivo da escola, falta de formação dos professores tutores e diferenças entre as escolas e o ISCED ao nível de orientações para a planificação de aulas e a avaliação. Vejamos, a título de exemplo, o seguinte testemunho, onde são referidos muitos destes constrangimentos:

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

Em suma, os resultados do questionário mostram que os PA tendem a valorizar as competências relacionadas com a planificação, o ensino e a avaliação, o que é de algum modo esperado na situação de formação em estágio, nomeadamente, o conhecimento do conteúdo e de abordagens/métodos pedagógicos, a capacidade de dialogar com os alunos, a capacidade de promover a sua participação e atitudes positivas face à profissão, sendo menos evidente o foco em competências de investigação pedagógica. Este aspeto não está muito presente nas práticas de estágio, embora se procure promover uma formação de natureza reflexiva e atenta aos contextos, como ilustram os

testemunhos dos entrevistados. Contudo, é também o desenvolvimento da competência de reflexão sobre a prática que parece ser mais difícil de concretizar para a maioria dos PA (14 em 20), desde logo face ao número elevado de estagiários que acompanham. Este fator, associado a outros problemas identificados pelos PA entrevistados, como a existência de turmas muito numerosas e a falta de recursos nas escolas, podem limitar a reflexão e a inovação.

Desenvolvimento de capacidades de supervisão

Relativamente as perceções dos PA sobre o desenvolvimento de capacidades de supervisão, o Quadro 4 apresenta a distribuição de respostas na escala, os valores médios em cada capacidade (por ordem decrescente) e o total de PA que assinalaram sentir mais dificuldades no desenvolvimento de cada uma das capacidades de supervisão.

Quadro 4. Perceções dos Professores Acompanhantes sobre o desenvolvimento de capacidades de supervisão: grau e dificuldades (n=20)

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

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

Entre as capacidades de supervisão que consideram mais difíceis de desenvolver no exercício das suas práticas supervisivas, destacam-se, com 5 ou mais respostas, as capacidades de reflexão sobre as práticas de supervisão (f=10), a capacidade de reflexão sobre as práticas educativas (f=7), a capacidade de promover a mudança de práticas nas escolas (f=7) e a capacidade de identificar e resolver conflitos e problemas (f=5). Embora a capacidade de autoformação e desenvolvimento profissional, uma das menos desenvolvidas de acordo com as respostas, tenha sido assinalada apenas por 4 PA como sendo difícil de desenvolver, podemos dizer que as dificuldades de reflexão sobre as práticas supervisivas, assinadas por 10 PA, se relaciona com esta capacidade, na medida

em que o desenvolvimento profissional do supervisor implica, necessariamente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas. Por outro lado, este dado pode decorrer do facto de os PA associarem o seu desenvolvimento profissional à existência ou ausência de oportunidades formais de formação, e não tanto à sua própria iniciativa, centrando-se mais em capacidade relativas às suas funções e que serão mais da sua responsabilidade.

Os resultados desta secção mostram que os PA sentem que desenvolvem, sobretudo, capacidades de supervisão relacionadas como o apoio dos estagiários, e não tanto capacidades de reflexão sobre as práticas educativas e de supervisão, ou capacidades de inovação, que são também aquelas em que se identificam maiores dificuldades.

Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria

Sobre os problemas que afetam o funcionamento do estágio, o Quadro 31 apresenta as frequências de resposta em cada um dos campos enunciados no questionário, por ordem decrescente de ocorrência. Esta questão não integrava o uso de uma escala. Contudo, considerando o máximo de 20 ocorrências (número de inquiridos) para cada um dos problemas indicados, procedeu-se a uma classificação do grau de relevância dos problemas identificados, de acordo com os seguintes critérios:

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

Podemos observar no Quadro 5 a perceção da existência de problemas muito relevantes ou relevantes que dificultam a atuação dos PA. Salientam-se os seguintes resultados:

- Nos problemas relativos aos PA, destaca-se a falta de formação em supervisão (f=19), a falta de tempo para se dedicar às tarefas de supervisão (f=19) e a falta de experiência de supervisão (n=12);
- Quanto aos problemas relativos aos PT, salienta-se a falta de formação em supervisão (f= 20), a falta de experiência de supervisão (f= 20), a falta de tempo para dedicar às tarefas de supervisão (f= 16) e a falta de motivação para exercer funções de supervisão (f=14);

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

Quadro 5. Relevância dos problemas que afetam a atuação dos professores acompanhantes (n=20)

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

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

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

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

As práticas e o estágio pedagógico são (...) complexos e requerem do docente disponibilidade e entrega total. O professor acompanhante deveria ter como única disciplina a prática ou o estágio. (...). O regulamento atribui no horário a cada docente seis tempos, mas (...) não são os seis tempos que realizamos, (...) passamos quase todo tempo nos liceus e ultrapassamos largamente os tempos que estão regulamentados. Quer dizer, o período que devia servir para preparar

outras tarefas docentes, estou ocupado no acompanhamento de práticas (...). Sou de opinião que se devia atribuir as práticas e estágios a um único professor ou diminuir o número de estudantes por cada professor acompanhante. (CE)

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

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

O Quadro 6 apresenta uma síntese das medidas referidas pelos PA para resolver os problemas por eles identificados no questionário.

Quadro 6. Medidas propostas pelos Professores Acompanhantes

Problemas relativos a...	Medidas
<i>Professores acompanhantes</i>	Formar e capacitar os PA na área da supervisão Diminuir o número de estagiários para PA Disponibilizar meios de transporte para apoio aos PA Melhorar as condições laborais e diminuir a carga horária dos PA
<i>Professores tutores</i>	Formar e capacitar os PT na área de supervisão
<i>Estagiários</i>	Melhorar a preparação prévia dos estagiários (científica/pedagógica) Envolver os estagiários nas avaliações nas escolas e discutir possíveis mudanças

<i>Escolas de aplicação</i>	<i>de</i>
<i>ISCED</i>	Melhorar as condições materiais e de apoio às práticas Melhorar a coordenação entre o ISCED e as escolas Investir na formação dos PA e PT na área da supervisão Aumentar o número de PA em função do número de estagiários Ter na orgânica dos departamentos docentes exclusivos para as práticas Aumentar o tempo dedicado ao estágio Partilhar modelos de ensino com as escolas para elevar a coordenação Realizar trabalhos metodológicos com as escolas Estabelecer estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas Ajustar documentos e instrumentos de supervisão a novas exigências Criar um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED

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

Em suma, podemos concluir que são identificados diversos problemas que condicionam a atuação dos PA e a qualidade da formação, as quais requerem, na perspetiva dos participantes, um vasto conjunto de medidas de melhoria, nomeadamente ao nível do funcionamento e organização do estágio, das condições de supervisão e da formação para o exercício da função supervisiva. Apesar dos problemas identificados, os

participantes reconhecem a importância dos seus papéis e assumem-no de forma profissional e comprometida, evidenciando uma postura favorável à mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da região académica II*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).
- Cardoso, E., & Flores, M. (2014). A formação inicial de professores em Angola: Propósitos, desafios e oportunidades. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 301-328). Santa Mónica: EDUFU.
- Catrongo, C. (2016). *A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: Um estudo da prática, seminário e estágios pedagógicos dos estagiários na Escola de Formação de Professores de Benguela*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de mestrado não publicada).
- Fernandes, P. (2003). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE.
- Flores, M. A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e prática* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Freire, A. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. Acedido em 30/01/2018 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>.

- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2015). *Estudo de caso sobre a necessidade de reestruturação da formação inicial e continua de professores em Angola*. [Documento não publicado].
- Instituto Nacional de Formação de Quadro da Educação (INFQE) (2016). *Levantamento e Análise da Situação da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2009). *Currículo de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2013). *Programas de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos – 11ª, 12ª, 13ª Classe*. Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário. São Paulo: Editora Moderna.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2019). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025*. Luanda: Mensagem Editora.
- Lussinga, A. (2016). *Formação de professores no sistema educativo em Angola: Uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo*. Porto: Universidade do Porto (Tese de Doutoramento não publicado).
- Ministério da Educação, (2010). *Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica-ZIP*. Luanda: Ministério da Educação/República de Angola.
- Ministério da Educação, (2014). *Relatório de monitorização sobre a educação para todos*. Luanda: Ministério da Educação/República de Angola.
- Monteiro, I. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada).

- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nguluve, A. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, desenvolvimento e perspectivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil. Consultado em Dezembro 9, 2019, em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoAlbertoCapitangoNguluve.pdf
- Tavares, M. (2015). *Professor, currículo e mudança: A reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondigiri Editores.
- Vieira, F. (2006). Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. *Cadernos 4*, pp. 1-4. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010b). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedagogo
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – CCAP.
- World Bank, (2009). *Student assessment. SABER: Angola Country Report*. Consultado em dezembro 12, 2019, em <http://documents.worldbank.org/curated/en/921701468204832979/SABER-student-assessment-country-report-Angola-2009>
- Wuafunga, H. (2017). *Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário da Cidade de Benguela –*

Angola. Granada: Universidade de Granada (Tese de doutoramento não publicada).

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Legislação

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

Assembleia Nacional, República de Angola (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei nº 13/01 de dezembro de 2001. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola.

Assembleia Nacional, República de Angola (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação Lei nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. Diário da República nº 170. I Série. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola.

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

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

Recebido: 30/10/2021. Aceito: 22/12/2021.

Autores:

Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho,
Portugal

E-mail: flaviav@ie.uminho.pt

Oswaldino Wilson Mweleyavo António

Departamento de Ciências Sociais, Instituto Superior de Ciências da Educação do
Sumbe, Angola

E-mail: Mweleyavo77@gmail.com