ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Estrela da Conceição
Nogueira Paulo

Tese de doutoramento

Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva

Santiago de Compostela, 2022

Programa de Doutoramento en Educación

TESE DE DOUTORAMENTO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Estrela da Conceição Nogueira Paulo

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2022

DECLARACIÓN DEL AUTORA DE LA TESIS

Dña **Estrela da Conceição Nogueira Paulo**

Título de la tesis: **Supervisão pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva**

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
3) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.
4) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide la versión impresa con la presentada en formato electrónico.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En **Santiago de Compostela**, **29 de noviembre de 2021**.

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D. **Eduardo José Fuentes Abeledo**
En condición de: **Tutor y Director**
Título de la tesis: **Supervisão pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por Dña **Estrela da Conceição Nogueira Paulo**, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **29 de noviembre de 2021**.

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais

In memoriam

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que deram o seu contributo para a realização desta investigação:

- Ao Professor Doutor Eduardo Fuentes, pela disponibilidade constante, pela paciência ao longo do tempo, pela orientação e pelas palavras de incentivo sempre na hora certa.

- Aos diferentes intervenientes neste estudo, desde os orientadores aos estudantes, pelo profissionalismo e pela constante disponibilidade.

- À Rosa e ao Pascoinho, pelo incentivo, pela ajuda preciosa nos momentos mais difíceis e pela amizade que ultrapassa qualquer dificuldade profissional.

- Aos meus Pais, impulsionadores desta aventura, privados que foram de muitas horas de companhia, pelo incentivo nos momentos difíceis, pelo orgulho que sempre demonstraram e por tudo na vida. Agora, onde quer que se encontrem sei que estão orgulhosos. É em sua memória!

- À Maria, minha Filha, razão de tudo na vida, pela paciência, pelo apoio, pelas horas de ausência, pelo Amor incondicional e pelo orgulho que demonstra em cada etapa que concluo.

- À Melissa, minha companheira de todos os momentos, pelo constante incentivo, pela dedicação e pelo Amor.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Actualmente, nun mundo cambiante, existen moitos dilemas e tensións na profesión docente. É imposible prever, de antemán, os problemas e, con iso, formar profesionais capaces de dar resposta a todas as preguntas que lles supoñan os cambios. Neste sentido, é cada vez máis importante que as institucións de formación creen condicións para a formación de profesionais reflexivos, que sexan capaces de desenvolver competencias en función do escenario que se lles presente.

É fundamental na nosa investigación comprender a noción de profesional reflexivo, en particular na Educación Primaria, e a súa aplicación no proceso de Práctica Docente Titorizada que se caracteriza por ser o espazo privilexiado para o desenvolvemento de prácticas de reflexión eficaces. É de suma importancia o seguimento e orientación das prácticas, onde os axentes actuantes deben ter calidades de excelencia, situacións que conleven a reflexión.

A supervisión, como oportunidade de reflexión durante as prácticas, facilita ao estudante o contacto co contexto da práctica profesional e participar en experiencias formativas que estimulen a articulación entre coñecementos e preguntas que faciliten progresar na súa capacidade para comprender o que é real realizando observacións e intervencións. Na práctica, as competencias do profesorado non se constrúen por xustaposición, constrúense integrando coñecementos académicos, coñecementos prácticos e coñecementos transversais. Por iso é necesario que, ao lado do alumno/a en situación de exercicio profesional, exista un titor ben preparado, para que este fomente a interpretación da dialéctica que se establece entre coñecementos, así como a análise de todos os procesos que implica o exercicio profesional. Así, as prácticas son un espazo para o desenvolvemento das competencias do futuro docente, onde pode reflexionar sobre o seu traballo, dun xeito crítico e construtivo. Tamén constitúe un espazo para o desenvolvemento da autonomía de pensamento e acción. É, polo tanto, unha etapa fundamental da formación inicial do profesorado.

Nesta investigación avalíase o papel do asesor de prácticas, figura central na práctica no contexto da formación, identificando necesidades que poden chegar a constituír importantes identificadores nunha posible futura formación específica destes profesionais.

O Informe de investigación estructúrase en cinco apartados: obxectivos e contextualización do estudo, marco teórico, metodoloxía de investigación, presentación, análise e interpretación de resultados e conclusións finais.

Contextualizamos o estudo, integrando os supostos da investigación sobre o papel e funcións do supervisor de prácticas no que se centra a nosa investigación, avaliando a súa formación, experiencia e rendemento, propoñéndose como obxectivo establecer indicadores que permitan, no futuro, deseñar programas de formación para asesores en prácticas.

Partindo destes supostos, o estudo partiu das preguntas de investigación que se presentan a continuación e ás que pretendemos dar resposta, á vez que nos orientou na concreción dos obxectivos:

- ¿Cal é a función e o papel que desempeña o supervisor de prácticas do 1o Ciclo de Educación Básica?
- Que concepcións teñen os tutores de prácticas sobre a súa función?
- Que problemas e dificultades atopa o supervisor durante o proceso de prácticas?
- Cal é a contribución do titor á actitude, rendemento e construción das competencias profesionais do alumno?
- Que coñecementos e habilidades de orientación teñen os supervisores de prácticas?

- Cales son as necesidades formativas do asesor de prácticas para contribuír á formación de profesionais reflexivos?

No marco teórico, pretendemos abordar aspectos conceptuais relevantes presentando os argumentos teóricos que serven para apoiar os resultados empíricos, facendo referencia a outras pesquisas sobre o obxecto de estudo.

En educación, a formación do profesorado ten como obxectivo preparar ao profesorado para que posteriormente poida desempeñar o seu papel coa máxima eficacia. Reflexionar sobre a formación do profesorado é reflexionar sobre un amplo problema que, tendo os seus inicios na formación inicial, se complementa e consolida coa formación permanente. É precisamente na formación inicial na que nos centramos. A formación do profesorado é un factor decisivo para implantar e consolidar as reformas educativas. É a formación a que garante a calidade do ensino na renovación tanto dos currículos como dos métodos pedagóxicos. Tamén é a formación a que favorece a implicación do profesorado no proceso de cambio, ademais considerarse como un proceso en permanente desenvolvemento, xa que comprende grandes fases: formación inicial e formación continua ou especializada. A formación inicial, que ten lugar antes do propio exercicio profesional, e a formación permanente, tamén denominada en servizo, que supón a continuidade da formación ao longo da carreira profesional do profesor. Por razóns de delimitación do noso estudo, exploramos a formación inicial dun xeito máis conciso, sendo que a formación especializada e a formación continua aínda xogan un papel igualmente importante no sistema de formación do profesorado.

Segundo o Estatuto da Carreira Docente, a formación inicial é a que confire a cualificación profesional para a docencia ao profesorado de 1.º ciclo de Básica (Primaria), 2.º ciclo de Básica, 3.º ciclo de Básica e de secundaria e ao profesorado de infantil. En Portugal, as institucións de educación superior son as encargadas da formación dos seus respectivos profesores, sendo substituídas as Escolas de Ensinanza Primaria e as Escolas Normais de Educadores por Escolas Superiores de Educación. Na actualidade, a cualificación profesional para a docencia outórgase no segundo ciclo de estudos – máster-. Coa entrada no Proceso de Boloña, no ano 2007, aprobouse o Decreto-Lei 43/2007, do 22 de febreiro, polo que se definía que o título de docente pasaría ao segundo ciclo de estudos. A partir deste momento, xa non existe outra forma de cualificación para a docencia cando, anteriormente se integraba no sistema profesorado sen unha axeitada cualificación profesional. Os estudantes teñen que cursar agora unha titulación – 1.º ciclo de estudos – cun total de 180 créditos europeos (ECTS), repartidos en 3 cursos académicos, de 60 ECTS cada un, con 30 ECTS por cuadrimestre. O 2.º ciclo de estudos – correspondente ao máster – pode variar entre 60 e 120 ECTS. Cómpre salientar a forte importancia que se lle concede á práctica da ensinanza tutelada, que supón practicamente un terzo do 2.º ciclo formativo.

Cremos que ante as necesidades actuais da sociedade e, concretamente, da formación do profesorado, necesitamos unha formación reflexiva do profesorado. Nas décadas recentes fixose moito fincapé na práctica reflexiva, considerándoa como un medio para que o profesorado reflexione sobre as súas prácticas. Na profesión docente, cando reflexionamos sobre as prácticas, estamos revisando o que fixemos, desenvolvemos procesos de reconstrución e pensamos en novas prácticas.

O pensamento reflexivo permite o refinamento das crenzas e resulta fundamental para cuestionar ideas previas, para evitar que as expectativas iniciais sobre un determinado tema impidan construír unha nova perspectiva sobre a realidade.

É importante que o alumnado en formación teña, ao seu carón, un formador especialista, que o oriente nos indicadores e actitudes fundamentais para que se converta nun profesor

reflexivo. No caso da práctica, nun contexto de prácticas, este papel debe ser asumido polo supervisor e o asesor de prácticas, como mediadores de accións e promotores de pensamentos que poidan cambiar o que sexa necesario.

Nas institucións de formación débese fomentar a práctica da reflexión, xa que o alumnado afrontará situacións descoñecidas e adversas á hora de realizar as súas prácticas. Nesta perspectiva, tanto o supervisor como o supervisor deben desenvolver un diálogo reflexivo, promovendo a observación como unha práctica que lles permita confrontar teorías. Ao considerar a formación reflexiva do profesorado como o camiño para o desenvolvemento profesional do profesor, entendemos que é a través do exercicio reflexivo que o profesor é capaz de desenvolver unha práctica apoiada na teoría.

O compoñente que designamos, segundo a lei, de Práctica Docente Titorizada, é fundamental no proceso de formación inicial. Trátase dun espazo privilexiado, no que o futuro docente se involucra nunha realidade escolar concreta nun determinado contexto.

O profesorado reflexivo practica as súas accións a partir da súa propia investigación-acción, tendo en conta un contexto escolar específico. Esta práctica está asentada nas teorías da educación, sobre as que o profesor procede que manteña unha postura crítica. A investigación-acción, cando se emprega na práctica docente tutelada, potencia a construción e o desenvolvemento dunha identidade profesional, debendo, para estes efectos, ligar práctica e reflexión, no sentido de que desencadea a problematización da acción. Esta competencia reflexiva e crítica que se desenvolve permite unha mellor comprensión do ámbito de actuación e, mediante un cuestionamento constante, descobre novas formas de actuación e a consecuente mellora do rendemento en contextos educativos.

A reflexión é de máxima importancia. Tamén é importante a posta en común e a reflexión compartida entre supervisores, futuros estudantes, profesores e asesores de prácticas. Así, a formación debería reunir en si mesma un espazo de reflexión e comunicación, onde os suxeitos plantexan dúbidas, inquietudes, problemas e, a cambio, deberían recibir axuda dos seus compañeiros para analizar desde nunha perspectiva construtivista do coñecemento.

Ao guiar a supervisión cara a unha práctica reflexiva, o supervisor está a promover que se reflexione e analicen intencionadamente as accións realizadas e, así, promova cambios positivos na práctica.

Dunha forma máis sistemática, as prácticas de supervisión pódense agrupar en dous grandes perspectiva: i) racionalidade técnica e ii) racionalidade práctica. Os modelos de racionalidade técnica se distinguen máis polas súas características condutuais, considerando o ensino como unha ciencia aplicada. Os modelos de racionalidade práctica, parten das teorías construtivistas e do desenvolvemento e céntranse nas prácticas de reflexión como forma de resolver problemas. Esta división non se esgota en si mesma, xa que sempre depende da fincapé que se poña nos suxeitos, no proceso e nos contextos.

As institucións responsables da formación do profesorado que basean a súa formación nestes modelos apóianse en que as investigacións realizadas durante o curso sirvan para desenvolver os coñecementos necesarios para o desempeño futuro considerando as demandas reais da aula.

Nos modelos que se axusten á racionalidade práctica, tendo en conta os seus supostos, a práctica debe coexistir coa reflexión, é dicir, o alumno/futuro docente debe ser capaz de poñer en práctica o adquirido na teoría, coa posterior reflexión, para a resolución efectiva dos problemas nos contornos específicos.

O supervisor, no modelo reflexivo, asume o papel de colaborador e impulsor da reflexión do estudante, como apoio e axuda na resolución de problemas e na toma de decisións, en colaboración co estudante desde unha orientación non directiva amosando habilidades para

saber escoitar , impulsar a toma de decisións e apoiar as iniciativas do futuro docente. En definitiva, reflexiona, xunto co futuro alumno docente, sobre as súas prácticas, para mellorar asumindo a responsabilidade sobre o seu propio desenvolvemento profesional.

Os asesores de prácticas son os docentes dos organizacións escolares que funcionan como centros de prácticas que cooperan coa entidade formativa establecéndose protocolos de cooperación.

No apartado de metodoloxía de investigación presentamos os distintos métodos e técnicas usados na investigación, verificando as súas limitacións e implicacións de uso. Describimos o contexto da investigación, presentando o marco paradigmático adecuado ao estudo e o programa de investigación, a operativización do estudo empírico e os criterios de calidade que presiden o mesmo.

A nosa investigación desenvolveuse ao longo de 4 cursos académicos: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019 centrándose na compoñente de Práctica Docente Titorizada do programa do 2.º ciclo formativo – Mestrado de Educación Infantil e Primaria – da oferta formativa da Escola Superior de Educación de Fafe. Os estudos proporcionan unha formación profesional que habilita para a docencia, ben sexa en Educación Infantil ou en Educación Primaria.

As horas de prácticas realízanse nos centros de prácticas, tamén coñecidos como "escolas cooperantes de Primaria" que contan con profesorado que acolle ao alumnado e desenvolve a súa función de supervisores de prácticas.

A nosa investigación ten un enfoque mixto. Utiliza o paradigma cuantitativo, mediante a aplicación de enquisas por cuestionario como instrumento de recollida de datos e para examinar con profundidade a realidade obxecto de estudo, utiliza o paradigma cualitativo, que fai referencia a unha situación moi particular, con recollida de datos a través de entrevistas e grupos de discusión con supervisores e estudantes.

A nosa investigación correspóndese cun estudo de caso único centrándose nunha realidade particular e restrinxida, nunha situación concreta nun contexto específico, atendendo á súa particularidade e singularidade, axustándose á tipoloxía de dun estudo de caso intrínseco, descritivo e interpretativo, pois se planificou unha narración rigorosa e detallada da realidade co obxectivo de comprender o que percibiron, viviron e valoraron os suxeitos durante o estudo de caso.

Como finalidade do estudo, tendo en conta o obxectivo concreto proposto para o mesmo, definimos avaliar a formación, experiencia e rendemento (papel e funcións) dos supervisores de prácticas e propoñemos, como finalidade, establecer indicadores que permitan o deseño, tras este estudo, dun programa de formación para asesores en prácticas.

O obxectivo xeral resume e presenta a idea central da investigación. Os obxectivos específicos presentas os resultados a acadar coa investigación dun xeito máis detallado

Así, esbozamos os seguintes obxectivos de investigación:

- Xeral: Contribuír á formación e desenvolvemento profesional dos supervisores en prácticas do 1o Ciclo de Educación Básica, captando elementos sustanciais da realidade que permitan orientar un programa formativo nun modelo de supervisión e práctica reflexiva.

- Específicos: i) Analizar o proceso de prácticas de Primaria; ii) Comprender o papel e función do asesor de prácticas; iii) Identificar problemas e dificultades dos supervisores de prácticas no exercicio das súas funcións; iv) Comprobar o coñecemento dos supervisores de prácticas respecto da orientación dos futuros profesionais reflexivos; v) Identificar as necesidades formativas dos supervisores de prácticas; vi) Analizar a contribución dos supervisores de prácticas dende o punto de vista do alumnado; e vii) Contribuír ao deseño dun plan de formación dos asesores en prácticas.

Os protagonistas desta investigación foron, en primeiro lugar, os titores de prácticas, e, en segundo lugar, o alumnado que realizou as súas prácticas nos referidos cursos académicos.

Os participantes foron 19 titores de prácticas distribuídos en diferentes centros de prácticas, e 48 alumnos/as do Master en Educación Infantil e Primaria, tras realizar a Práctica Docente en Primaria.

A investigación desenvolveuse en dúas fases, partindo das dificultades vividas en anos anteriores para a implantación do modelo de supervisión reflexiva, tendo en conta a función do supervisor de prácticas.

Nunha primeira etapa, procedeuse á construción e aplicación dun instrumento cuantitativo (enquisa por cuestionario). Trala recollida de datos procedeuse á análise e interpretación dos mesmos, abordando a opinión dos entrevistados sobre a formación, experiencia e rendemento (papel e funcións) dos supervisores de prácticas.

Na segunda etapa, con vistas a afondar no obxecto de estudo a partir dos resultados obtidos na primeira, recorreuse a metodoloxías cualitativas (sen descoidar a cuantificación dos datos sempre que sexa pertinente ao nivel de análise). Nesta etapa aplicouse unha entrevista semiestruturada participando 5 supervisores, escollidos ao chou, co fin de recoller datos descritivos na linguaxe propia do suxeito, permitindo un coñecemento máis profundo completando o revelado na información recollida na etapa anterior. A continuación, realizamos un grupo de discusión, moderado pola investigadora e coa presenza de 6 participantes (alumnos). Intentamos que o grupo fose o máis homoxéneo posible e goce dunhas características comúns. Lanzáronse preguntas de debate co fin de, fundamentalmente, aclarar aspectos na recollida de datos previa. Os datos obtidos nos dous pasos integráronse despois na fase de interpretación.

Na presentación, análise e interpretación dos resultados, con referencia ao soporte conceptual da investigación, analizáronse os datos cuantitativos, enquisas por cuestionario, mediante estatística descritiva, utilizando o programa informático SPSS Statistics® (IBM SPSS, versión 23.0, Chicago, EUA), facendo tamén a respectiva caracterización da mostra.

Para os datos das entrevistas e do grupo focal utilizouse a análise de contido, servíndonos de táboas condensadas para que a análise e interpretación da información se puidese realizar mellor. Para conseguir unha mellor comprensión e análise interpretativa, patentamos diferentes categorías e, dentro destas, xurdiron subcategorías, que serviron de pautas para a propia interpretación.

Finalmente, extraemos as conclusións finais, tomando como referencia os resultados obtidos, expoñemos as limitacións da investigación e indicamos as pautas para posibles investigacións futuras. Entendemos que existen múltiples e variadas necesidades formativas dos supervisores. De feito, existen diferentes estudos que demostran que os supervisores que utilizan estratexias axeitadas teñen unha formación específica, polo que consideramos que os supervisores que participaron na nosa investigación deberían enfrontarse á posibilidade de adquirir formación. Esta formación pódese realizar en diferentes formatos, aínda que consideramos máis pertinente que se lle dea a posibilidade de cursar un Ciclo Formativo de Especialización en Supervisión Pedagóxica, no que propoñemos a inclusión de unidades curriculares que permitan: i) coñecer o marco teórico da formación inicial, supervisión e modelos de formación. Tamén é importante saber identificar diferentes estilos de supervisión, ii) reflexionar sobre as relacións interpersoais en contextos educativos, discutir problemas e posibles propostas de resolución a partir de marcos teóricos de referencia e analizar procesos de intervención e cambio á hora de adquirir habilidades para favorecer a existencia, en contextos de traballo, de climas relacionais favorables para o desenvolvemento de interaccións participativas e prácticas reflexivas, iii) dotar aos supervisores de coñecementos

teóricos e empíricos que lles permitan problematizar e reflexionar sobre a misión, experiencias e retos das organizacións educativas, nomeadamente nas dimensións/ variables de carácter psicosocial que incidan no funcionamento e comportamento organizativo dunha institución educativa, así como no da súa comunidade circundante, iv) a construción e aplicación de instrumentos que sirvan para observar, orientar e avaliar as prácticas escolares, desenvolvendo nos asesores competencias para deseñar, planificar, racionalizar e xestionar programas de formación. Asemade, é importante que poidan observar e planificar as prácticas educativas e implicar ao alumnado nun proceso de reflexión sobre as mesmas; v) afondar no ámbito da investigación e innovación educativa, co compromiso do desenvolvemento das competencias teóricas e técnicas necesarias para o exercicio da investigación científica, mediante o estudo dos procesos fundamentais e das estratexias específicas de planificación, realización, análise e presentación dos resultados, e vi) facilitar a demostración da capacidade do alumno para integrar as diferentes competencias indicadas anteriormente, destacando a adquisición das competencias necesarias para apoiar o proceso de toma de decisións nos procedementos de investigación e innovación educativa, e de desenvolver instrumentos que faciliten a observación científica de prácticas educativas e instrumentos de apoio ás prácticas pedagóxicas e de supervisión.

Non era o noso propósito, con esta investigación, presentar normas ou receitas para promover sine qua non a formación de asesores en prácticas nunha perspectiva reflexiva. Só pretendemos facer unha contribución para mellorar as prácticas escolares dos nosos estudantes, futuros profesores. Cremos que esta investigación chama a atención sobre a necesidade de continuar coa problematización desta área de investigación, que xa foi obxecto de moitos estudos e que seguirá entusiasmando a outros moitos investigadores.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Hoje, num mundo em constante mudança, existem muitos dilemas e tensões na profissão docente. É impossível antecipar os problemas e assim formar profissionais capazes de responder a todas as questões que as mudanças implicam. Nesse sentido, é cada vez mais importante que as instituições formadoras criem condições para a formação de profissionais reflexivos, capazes de desenvolver competências a partir do cenário que lhes é apresentado.

É fundamental, na nossa investigação, compreender a noção de profissional reflexivo, em particular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a sua aplicação no processo da Prática de Ensino Supervisionada, que se caracteriza por ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas reflexivas eficazes. É extremamente importante monitorizar e orientar as práticas, onde os agentes devem ter qualidades de excelência, situações que levem à reflexão.

A supervisão, como oportunidade de reflexão, acontece no momento designado de estágio, concedendo ao estudante o contacto com o contexto da prática profissional e, encetando em si, experiências de formação, que estimulam a articulação entre os conhecimentos e problemáticas por parte dos estudantes e proporcionam progresso na sua capacidade de compreensão do que é real, através de práticas de observação e de intervenção. Na prática, as competências do professor não se constroem por justaposição. Constroem-se, sim, por agregação do saber académico, do saber prático e do saber transversal. É por isso necessário que, ao lado do estudante em situação de prática profissional esteja um agente supervisivo bem preparado, para que fomente a interpretação entre a dialética que é estabelecida entre saberes, assim como a análise que todo o processo de prática profissional implica. Assim, o estágio é um espaço de desenvolvimento de competências do futuro professor, onde podem refletir sobre o seu trabalho, de forma crítica e construtiva. Constitui-se ainda como um espaço para desenvolvimento de autonomia de pensamento e de atuação. É, portanto, uma etapa fundamental da formação inicial de professores.

Nesta investigação avaliamos o papel do orientador de estágio, figura-chave na prática no contexto da formação, identificando-se as necessidades que se podem tornar importantes identificadores numa possível futura formação específica desses profissionais.

A investigação está estruturada em cinco secções: objetivos e contextualização do estudo, referencial teórico, metodologia da pesquisa, apresentação, análise e interpretação dos resultados e conclusões finais.

Contextualizamos o estudo, integrando os pressupostos da investigação sobre o papel e funções do orientador de práticas, em que se centra a nossa investigação, avaliando a sua formação, experiência e desempenho, com o objetivo de estabelecer indicadores que permitam, no futuro, conceber programas de formação para orientadores de estágio.

Com base nestes pressupostos, o estudo partiu das questões de investigação apresentadas a seguir e que pretendemos responder, ao mesmo tempo que nos orienta na concretização dos objetivos:

- Qual a função e papel exercido pelo orientador de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Que conceções têm os orientadores de estágio acerca da sua função e papel?

- Quais os problemas e dificuldades o orientador encontra ao longo do processo de estágio?

- Qual o contributo do orientador na atitude, desempenho e construção de competências profissionais do estudante?

- Que saberes e competências de orientação possuem os orientadores de estágio?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Quais as necessidades de formação do orientador de estágio de forma a contribuir para a formação de profissionais reflexivos?

No referencial teórico, pretendemos abordar aspetos conceituais relevantes, apresentando os argumentos teóricos que servem de suporte aos resultados empíricos, referentes a outras pesquisas sobre o objeto de estudo.

Na educação, a formação de professores visa preparar os professores para que, posteriormente, possam desempenhar seu papel com a máxima eficácia. Refletir sobre a formação de professores é refletir sobre um problema amplo que, tendo os seus primórdios na formação inicial, se complementa e se consolida com a aprendizagem ao longo da vida. É justamente na formação inicial que nos concentramos. A formação de professores é um fator crucial para a implementação e consolidação das reformas educacionais. É a formação que garante a qualidade do ensino na renovação dos currículos e dos métodos pedagógicos. É também a formação que favorece o envolvimento dos docentes no processo de mudança, além de ser considerada um processo em permanente desenvolvimento, visto que inclui grandes fases: a formação inicial e a formação contínua ou especializada. A formação inicial, que ocorre antes do próprio exercício profissional, e a formação contínua, também designada por formação em serviço, que significa a continuidade da formação ao longo da carreira profissional do professor. Por motivos de delimitação do nosso estudo, exploramos a formação inicial de forma mais concisa, continuando a formação especializada e a formação continuada a desempenhar um papel igualmente importante no sistema de formação de professores.

De acordo com o Estatuto da Carreira Docente, a formação inicial é aquela que confere a qualificação profissional para a docência aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º Ciclo do Ensino Básico, professores do Ensino Secundário e de Educadores de Infância. Em Portugal, as instituições de ensino superior são responsáveis pela formação dos respetivos docentes, sendo as Escolas Magistério Primário e Escolas do Ensino Normal substituídas por Escolas Superiores de Educação. Atualmente, a qualificação profissional para a docência é concedida no segundo ciclo de estudos - grau de mestre. Com a entrada no Processo de Bolonha, em 2007, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que definia a passagem do título de docente para o segundo ciclo de estudos. A partir desse momento, não há outra forma de qualificação para a profissão quando, anteriormente, esta era integrada ao sistema de ensino sem uma qualificação profissional adequada.

Os alunos passam a ter a frequência de uma licenciatura - 1.º ciclo de estudos - com um total de 180 créditos europeus (ECTS), repartidos por 3 anos letivos, de 60 ECTS cada, com 30 ECTS por semestre. O 2.º ciclo de estudos - correspondente ao grau de mestre - pode variar entre 60 e 120 ECTS. É necessário destacar a forte importância que é dada à Prática de Ensino Supervisionada, que supõe praticamente um terço do 2.º ciclo formativo.

Acreditamos que dadas as necessidades atuais da sociedade e, em particular, da formação docente, necessitamos de uma formação docente reflexiva. Nas últimas décadas, muita ênfase tem sido dada à prática reflexiva, considerando-a como um meio para que os professores reflitam sobre suas práticas. Na profissão docente, quando refletimos sobre os estágios estamos a rever o que temos feito, a desenvolver processos de reconstrução e a pensar em novas práticas.

O pensamento reflexivo permite o refinamento das crenças e é fundamental para questionar noções pré-concebidas, para evitar que as expetativas iniciais sobre um determinado tema impeçam a construção de uma nova perspetiva sobre a realidade.

É importante que os estudantes em formação tenham, ao seu lado, um formador especialista, que os oriente nos indicadores e atitudes fundamentais para que se tornem um professor reflexivo. No caso da prática, em contexto de estágio, esta função deve ser assumida pelo supervisor e pelo orientador do centro educativo, como mediadores da ação e promotores do pensamento que podem modificar o que for necessário.

Nas instituições formadoras, a prática da reflexão deve ser incentivada, pois os estudantes deparam-se com situações desconhecidas e adversas na realização dos seus estágios. Nessa perspetiva, tanto o supervisor quanto o orientador devem desenvolver um diálogo reflexivo, promovendo a observação como prática que lhes permite confrontar teorias. Ao considerar a formação reflexiva do professor como caminho para o desenvolvimento profissional docente, entendemos que é por meio do exercício reflexivo que o professor consegue desenvolver uma prática sustentada pela teoria.

A componente que designamos, nos termos da lei, de Prática de Ensino Supervisionada, é fundamental no processo de formação inicial. É um espaço privilegiado, no qual o futuro professor se envolve numa realidade escolar específica, em determinado contexto.

Os professores reflexivos praticam as suas ações a partir da sua própria investigação-ação, levando em consideração um contexto escolar específico. Essa prática é baseada nas teorias da educação, nas quais o professor passa a manter uma postura crítica. A investigação-ação, quando utilizada na prática docente supervisionada, promove a construção e o desenvolvimento de uma identidade profissional, devendo, para tal, articular prática e reflexão, no sentido de desencadear a problematização da ação. Esta competência reflexiva e crítica que se desenvolve, permite uma melhor compreensão do campo de ação e, através de questionamentos constantes, descobre novas formas de ação e a consequente melhoria de desempenho em contextos educativos.

A reflexão é de extrema importância. O compartilhamento e a reflexão compartilhada entre supervisores, futuros professores e orientadores de estágio também é importante. Assim, a formação deve reunir um espaço de reflexão e comunicação, onde os sujeitos suscitem dúvidas, inquietações, problemas e, em contrapartida, deve receber ajuda dos seus pares para analisar numa perspetiva construtivista do conhecimento.

Ao orientar a supervisão para a prática reflexiva, o supervisor e o orientador estão a promover a reflexão intencional e a análise das ações realizadas e, assim, a promover mudanças positivas na prática.

De forma mais sistemática, as práticas de supervisão podem ser agrupadas em duas grandes perspetivas: i) racionalidade técnica e ii) racionalidade prática. Os modelos de racionalidade técnica distinguem-se mais pelas suas características comportamentais, considerando o ensino como uma ciência aplicada. Os modelos de racionalidade prática partem de teorias construtivistas e de desenvolvimento e enfocam as práticas de reflexão como forma de resolução de problemas. Essa divisão não se esgota em si mesma, pois depende sempre da ênfase dada aos sujeitos, ao processo e aos contextos.

As instituições responsáveis pela formação de professores, que baseiam a sua formação nesses modelos, contam com as pesquisas realizadas durante o curso de modo a servirem para desenvolver os conhecimentos necessários para uma atuação futura, considerando as reais demandas da sala de aula.

Nos modelos que se aproximam da racionalidade prática, levando em consideração os seus pressupostos, a prática deve coexistir com a reflexão, ou seja, o estudante, futuro professor, deve ser capaz de colocar em prática o que foi adquirido na teoria, com posterior reflexão, para resolução de problemas em ambientes específicos.

O orientador, no modelo reflexivo, assume o papel de colaborador e promotor da reflexão do aluno, como suporte e auxiliar na resolução de problemas e na tomada de decisões, em colaboração com o estudante a partir de uma orientação não diretiva, demonstrando capacidade de saber ouvir, promover a tomada de decisões e apoiar futuras iniciativas. Em suma, ele reflete, junto com o estudante, futuro professor, sobre as suas práticas, para melhorar, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os orientadores de estágios são professores de organizações escolares que funcionam como centros de estágios, que cooperam com a entidade formadora, através do estabelecimento de protocolos de cooperação.

Na seção de metodologia de investigação apresentamos os diferentes métodos e técnicas utilizadas na pesquisa, verificando as suas limitações e implicações de uso. Descrevemos o contexto da investigação, apresentando o quadro paradigmático adequado ao estudo e ao programa de investigação, a operacionalização do estudo empírico e os critérios de qualidade que o presidem.

A nossa investigação desenvolveu-se ao longo de 4 anos letivos: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, incidindo na componente Prática de Ensino Supervisionada, do Curso do 2.º ciclo de Estudos - Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - da oferta formativa da Escola Superior de Educação de Fafe. Os estudos proporcionam uma formação profissional que viabiliza o ensino, seja na Educação Pré-escolar ou no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As horas de estágio são realizadas nos centros de estágio, também designados por "escolas cooperantes" que dispõem de professores que acolhem os estudantes e desenvolvem a sua função de orientadores de estágio.

A nossa pesquisa tem uma abordagem mista. Usa o paradigma quantitativo, aplicando inquéritos por questionário como ferramenta de recolha de dados e para aprofundar a realidade em estudo, usa o paradigma qualitativo, que se refere a uma situação muito particular, com recolha de dados através de entrevistas e *focus group* com orientadores e estudantes.

A nossa investigação corresponde a um estudo de caso único, centrado numa realidade particular e restrita, numa situação específica, num contexto específico, tendo em conta a sua particularidade e singularidade, ajustando-se à tipologia de um estudo de caso intrínseco, descritivo e interpretativo. Como se trata de um estudo de caso rigoroso, a narrativa foi planeada e a realidade detalhada, a fim de compreender o que os sujeitos perceberam, viveram e valorizaram durante o estudo de caso.

Como propósito do estudo, tendo em conta o objetivo concreto proposto para o mesmo, decidimos avaliar a formação, experiência e desempenho (papel e funções) dos orientadores de estágio e propor, como finalidade, o estabelecimento de indicadores que permitam delinear, após este estudo, um programa de formação de orientadores de estágio.

O objetivo geral resume e apresenta a ideia central da pesquisa. Os objetivos específicos apresentam os resultados a serem alcançados com a pesquisa mais detalhada.

Assim, delineamos os seguintes objetivos de investigação:

- Geral: Contribuir para a formação e desenvolvimento profissional de orientadores de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, capazes de orientar segundo o modelo de supervisão e de prática reflexiva.

- Específicos: i) Analisar o processo de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico; ii) Perceber a função e papel do orientador de estágio; iii) Identificar problemas e dificuldades dos orientadores de estágio no exercício das suas funções; iv) Verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita à orientação de futuros profissionais reflexivos; v)

Identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; vi) Analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; e vii) Contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio.

Os protagonistas desta pesquisa foram, em primeiro lugar, os orientadores de estágio e, em segundo lugar, os estudantes que realizaram os seus estágios nos referidos anos letivos.

Os participantes foram 19 orientadores de estágio, distribuídos em diferentes centros de estágio e 48 alunos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a conclusão do Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, com base nas dificuldades vivenciadas em anos anteriores para a implantação do modelo de supervisão reflexiva, levando em consideração o papel do orientador de prática.

Numa primeira fase, foi construído e aplicado um instrumento quantitativo (inquérito por questionário). Após a recolha dos dados, os mesmos foram analisados e interpretados, abordando a opinião dos entrevistados sobre a formação, experiência e desempenho (papel e funções) dos orientadores de prática.

Na segunda etapa, com vista a aprofundar o objeto de estudo a partir dos resultados obtidos na primeira, foram utilizadas metodologias qualitativas (sem descuidar da quantificação dos dados desde que fossem relevantes ao nível de análise). Nesta etapa, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com a participação de 5 orientadores, escolhidos ao acaso, a fim de coletar dados descritivos na própria linguagem do sujeito, permitindo um conhecimento mais aprofundado das respostas dadas anteriormente no inquérito por questionário. A seguir, realizou-se um *focus group*, moderado pela investigadora e com a presença de 6 participantes (estudantes). Tentamos tornar o grupo o mais homogêneo possível e desfrutar de algumas características comuns. Foram lançadas questões para discussão com o objetivo de esclarecer fundamentalmente aspetos da recolha de dados anterior.

Na apresentação, análise e interpretação dos resultados, tendo como referência o suporte conceitual da pesquisa, foram analisados dados quantitativos, levantamentos por questionário, por meio de estatística descritiva, utilizando o programa de computador SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 23.0, Chicago, EUA), fazendo também a respetiva caracterização da amostra.

Para os dados das entrevistas e do *focus group*, foi utilizada a análise de conteúdo, utilizando tabelas condensadas para que a análise e interpretação das informações pudessem ser melhor realizadas. Para melhor compreensão e análise interpretativa, definimos diferentes categorias e, dentro delas, surgiram subcategorias, que serviram de elemento norteador para a própria interpretação.

Finalmente, nas conclusões finais, tomando como referência os resultados obtidos, estabelecemos as limitações da pesquisa e indicamos as diretrizes para possíveis pesquisas futuras. Entendemos que existem múltiplas e variadas necessidades de formação de orientadores. De facto, existem diversos estudos que mostram que os orientadores que utilizam estratégias adequadas possuem formação específica, por isso acreditamos que os orientadores que participaram na nossa investigação também devem ter a possibilidade de fazer formação. Esta formação pode ser realizada em diferentes formatos, embora consideremos mais pertinente que seja dada a possibilidade de realizarem curso de formação especializada em Supervisão Pedagógica, no qual propomos a inclusão de unidades curriculares que permitam: i) conhecer o enquadramento teórico da formação inicial, os modelos de supervisão e formação. É importante ainda que saiba identificar diferentes estilos de supervisão, ii) refletir sobre as relações interpessoais em contextos educativos, debater problemas e possíveis propostas de resolução com base em quadros teóricos de referência e

analisar processos de intervenção e de mudança ao adquirirem competências para fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas, iii) dotar os orientadores de conhecimentos teórico-empíricos que lhes permitam problematizar e refletir acerca da missão, das vivências e dos desafios das organizações educativas, nomeadamente nas dimensões/variáveis de natureza psicossocial que afetam o funcionamento e o comportamento organizacional de uma instituição educativa, assim como da sua comunidade envolvente, iv) a construção e aplicação de instrumentos que sirvam para observar, orientar e avaliar as práticas escolares, desenvolvendo nos orientadores competências para conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação. Ao mesmo tempo importava que os tornasse capazes de observar e planificar práticas educativas e envolver os estudantes em processo de reflexão sobre as mesmas; v) voltar o orientador para a vertente da investigação e inovação educacional, atribuindo ao orientador formas de desenvolvimento das competências teóricas e técnicas necessárias para a prática da investigação científica, pelo estudo dos processos fundamentais e das estratégias específicas de planeamento, realização, análise e apresentação dos resultados, e vi) visar a demonstração da capacidade do aluno em integrar as diferentes competências previstas atrás e cujo objetivo principal fosse a aquisição das competências necessárias para fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional e para elaborar instrumentos e desenvolver condutas de observação científica de práticas educativas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão.

Não foi nosso propósito, com esta pesquisa, apresentar regras ou receitas para promover *sine qua non* a formação de estudantes numa perspetiva reflexiva. Pretendemos apenas contribuir para a melhoria dos estágios dos nossos estudantes, futuros professores. Acreditamos que esta pesquisa chame à atenção para a necessidade de dar continuidade à problematização dessa área de pesquisa, que já foi objeto de muitos estudos e continuará a excitar muitos outros pesquisadores.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

Pág.

INTRODUÇÃO 23

PARTE I – OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 26

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 31
2.1. Formação inicial de professores 33
2.1.1. Conceito de formação inicial de professores 33
2.1.2. A formação inicial de professores à luz da legislação 36
2.1.3. A formação de professores para a reflexão 39
2.2. O estágio na formação inicial de professores 42
2.2.1. Natureza e função do estágio 42
2.2.2. A organização do estágio à luz da legislação 45
2.2.3. A reflexão supervisiva no estágio 51
2.3. Supervisão pedagógica 54
2.3.1. Conceito de supervisão 54
2.3.2. Modelos de supervisão 56
2.3.3. Papel e função do supervisor 62
2.3.4. Papel e função do orientador cooperante 66

PARTE III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 72
3.1. Contexto de investigação 73
3.2. Enquadramento paradigmático e tipo de estudo 77
3.3. Programa de investigação 79
3.4. Operacionalização do estudo empírico 81
3.4.1. Métodos de recolha, tratamento e análise de dados 82
3.4.1.1. Inquérito por questionário 82
3.4.1.2. Entrevista semiestruturada 87
3.4.1.3. *Focus group* 89
3.5. Critérios de qualidade do estudo 92

PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS 94
4.1. Apresentação, análise e interpretação dos questionários 95
4.1.1. Caracterização da amostra 95
4.1.1.1. Orientadores de estágio 95
4.1.1.2. Estudantes 97
4.1.2. Estatística descritiva 99
4.1.2.1. Questionários dos orientadores de estágio 99
4.1.2.1. Questionário dos estudantes 107
4.1.3. Comparação dos resultados 114
4.2. Apresentação e análise das entrevistas 116
4.3. Apresentação e análise do *focus group* 124

PARTE V – CONCLUSÕES FINAIS 133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS …….. 142

ANEXOS …….. 162
Anexo 1 - Questionário para orientadores de estágio ……... 163
Anexo 2 - Questionário para estudantes ……... 167
Anexo 3 - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - entrevista …… 171
Anexo 4 - Ficha de participação na entrevista …….. 173
Anexo 5 - Guião da entrevista a orientadores de estágio …….. 174
Anexo 6 - Consentimento informado, livre e esclareciso para participação em investigação - *focus group* …… 177
Anexo 7 - Ficha de participação no *focus group* …….. 179
Anexo 8 - Guião do *focus group* ……... 180
Anexo 9 - Transcrição das entrevistas aos orientadores ……... 181
Anexo 10 - Transcrição do *focus group* a estudantes ……... 216

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE de FIGURAS

Pág.

Figura 1 - Modelo ALACT. Adaptado de Korthagen, 2001 …… 41

Figura 2 - Concretizando questões para a fase 2 do modelo ALACT. Adaptado de Korthagen, 2001 …… 41

Figura 3 - Marcos legais na formação de educadores(as) de infância e professores(as) em Portugal. 1986-2014. Adaptado de Gonçalves e Tomás, 2019 ……... 46

Figura 4 - Ciclo da supervisão clínica. Adaptado de Fuentes Abeledo, 2003 ……. 59

Figura 5 - A supervisão como forma de ensino. Adaptado Alarcão e Tavares, 2003 …. 60

Figura 6 - Fases de operacionalização do estudo empírico ……. 82

Figura 7 - Processo de validação dos questionários …… 87

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE de QUADROS

Pág.

Quadro 1 - Componentes de formação, ECTS e duração da Licenciatura em Educação Básica …… 37

Quadro 2 - Componentes de formação, ECTS e duração dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico …… 38

Quadro 3 - Componentes de formação, ECTS e duração dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico …… 38

Quadro 4 - Componentes de formação, ECTS e duração dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico ……... 38

Quadro n.º 5 - Fases do desempenho do estudante, estratégias de formação e calendarização ……... 75

Quadro n.º 6 - Atividades docentes a desenvolver durante as fases do desempenho do estudante, elementos envolvidos e respetiva periodicidade …….. 75

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE de TABELAS

Pág.

Tabela 1 - Idade dos orientadores …… 96
Tabela 2 - Anos de experiência como professor ……. 96
Tabela 3 - Anos de experiência como orientador …… 97
Tabela 4 - Distribuição dos orientadores pelos locais de estágio …… 97
Tabela 5 - Idade dos estudantes ……... 98
Tabela 6 - Distribuição dos estudantes por ano de realização do estágio …… 98
Tabela 7 - Distribuição dos estudantes pelas escolas onde realizaram o estágio ……. 98
Tabela 8 - Ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada ……... 99
Tabela 9 - Média por dimensão ……... 102
Tabela 10 - Distribuição de itens por dimensão …….. 102
Tabela 11 - Ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada ……. 107
Tabela 12 - Média por dimensão ……. 110
Tabela 13 - Distribuição de itens por dimensão ……... 110
Tabela 14 - Caracterização dos orientadores participantes na entrevista …… 117
Tabela 15 - Categoria Profissionalidade Docente …… 118
Tabela 16 - Categoria Relações Interpessoais ……. 119
Tabela 17 - Categoria Acompanhamento …… 120
Tabela 18 - Categoria Observação ……... 121
Tabela 19 - Categoria Análise Crítica …….. 121
Tabela 20 - Categoria Prática Reflexiva …….. 122
Tabela 21 - Categoria Avaliação …….. 123
Tabela 22 - Caracterização dos estudantes participantes no *focus group* …… 125
Tabela 23 - Categoria Relações Interpessoais ……. 126
Tabela 24 - Categoria Acompanhamento …… 127
Tabela 25 - Categoria Observação ……... 128
Tabela 26 - Categoria Análise Crítica …….. 129
Tabela 27 - Categoria Prática Reflexiva …….. 130
Tabela 28 - Categoria Avaliação …….. 131

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

Atualmente, num mundo em transformação, vivem-se vários dilemas e tensões na profissão docente. Torna-se impossível prever, de forma antecipada, os problemas e com isso, formar profissionais capazes de responder a todas as questões que as mudanças lhe vão colocando. Nesse sentido importa, cada vez mais, que as instituições de formação criem condições para a formação de profissionais reflexivos, que sejam capazes de desenvolver competências em função do cenário que lhes seja apresentado.

O perfil desejado "(…) de professor como profissional reflexivo, empenhado em abordar a sua prática profissional como objeto de interpelação, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas e de defender uma cultura de formação mais partilhada pelo conjunto de formadores" (Ponte, 2006, p. 24) constitui então a base de referência para as instituições e os agentes formadores.

Importa-nos compreender a noção de profissional reflexivo, no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua aplicação no processo de Prática de Ensino Supervisionada, que se caracteriza por ser o espaço privilegiado para o desenvolvimento efetivo de práticas de reflexão.

A monitorização e orientação dos estágios reveste-se de um carater de sobremaneira importante, onde os agentes atuadores devem possuir predicados de excelência, promotores de toda uma panóplia de situações que evoquem a reflexão. Assim, nesta investigação avaliamos a atuação do orientador de estágio, figura central da prática em contexto de formação, identificando necessidades que possam vir a constituir identificadores importantes numa futura possível formação específica para estes profissionais.

A investigação versa-se em cinco partes, a saber: contextualização do estudo, enquadramento teórico, metodologia de investigação, apresentação, análise e interpretação dos resultados e conclusões finais. Por fim expõe-se um conjunto de anexos, que focamos ao longo do trabalho e que são importantes no sentido em que melhor se pode compreender o estudo.

Na **parte I** – objetivos e contextualização do estudo – pretendemos contextualizar o tema e apresentar os motivos, segundo os quais consideramos importante realizar a investigação, ao mesmo tempo que especificamos os objetivos.

Na **parte II** – enquadramento teórico – pretendemos prepararmo-nos, concetualmente, para a investigação desenvolvida, apresentando os argumentos teóricos que são usados para sustentar os resultados empíricos.

Dividimos em três secções: formação inicial de professores, o estágio na formação inicial de professores e supervisão pedagógica.

Na primeira secção versamos sobre o conceito e os modelos de formação inicial de professores, a formação inicial de professores à luz da legislação e a formação de professores para a reflexão.

Na segunda secção debruçamo-nos sobre o estágio na formação inicial de professores, tendo em conta a sua natureza e função, enquadramo-lo do ponto de vista organizacional, tendo por base a legislação e versamos sobre a sua função reflexiva.

Na terceira e última secção, abordamos a supervisão, desde o seu conceito à supervisão enquanto processo, com enfase nos modelos de supervisão e no papel e função dos agentes supervisivos, quer do supervisor quer do orientador, salientando neste último, a importância para o desenvolvimento profissional do estudante, uma vez que é objeto de análise mais aprofundado no nosso estudo empírico.

Na **parte III** – metodologia de investigação – focamo-nos em estudar e avaliar os vários métodos, verificando as suas limitações e implicações de utilização. Dessa forma versamos sobre contexto de investigação, apresentando-o. Demos o devido enquadramento paradigmático ao estudo, clarificamos o tipo de estudo, o programa de investigação, a operacionalização do estudo empírico e os critérios de qualidade do estudo.

Na **parte IV** – apresentação, análise e interpretação dos resultados – tendo como referência o suporte concetual da investigação, procedemos à análise dos dados quantitativos, inquéritos por questionário, através da estatística descritiva, usando o programa informático SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 23.0, Chicago, EUA), fazendo também a respetiva caracterização da amostra.

Para os dados provenientes das entrevistas e do *focus group* utilizámos a análise de conteúdo, composta em quadros condensados para que a análise e interpretação da informação fosse melhor efetuada. De modo a efetuarmos uma melhor compreensão e análise interpretativa, patenteamos diferentes categorias e, dentro destas, emergiram sub-categorias, que serviram de linhas orientadoras da própria interpretação.

Por fim, na **parte V** – conclusões finais – expomos a súmula final, tendo como referencial os resultados obtidos, expomos as limitações e constrangimentos da investigação e indicamos as linhas orientadoras para eventuais investigações futuras.

Acrescente-se ainda que a temática desta investigação se enquadra na atualidade da formação de professores e da sua prática, indo de encontro ao interesse e motivações da investigadora, uma vez que é docente e supervisora na instituição de formação onde se realiza este estudo de caso.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE I – OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

PARTE I – OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A formação de professores "desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou a sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância" (Nóvoa, 2017, p. 1109). A experiência retirada dessas décadas de estudos sobre formação de professores mostram que a mesma não se pode restringir à sua dimensão académica, mas e sobretudo, integrar uma componente prática e reflexiva, incluída na formação inicial de professores que, além da comunidade académica, tem gerado interesse também ao nível social e político (Flores, 2015; Martínez Pérez & Herraiz García, 2016; Nóvoa, 2017; Pereira, 2015; Vieira, Flores, da Silva & Almeida, 2019).

Na formação inicial de professores importa relevar a supervisão pedagógica como processo de cabal importância (Alarcão, 2002) dado que é um processo, como afirmam Formosinho e Niza (2009, p. 125) que "visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professores".

A supervisão acontece no momento designado de estágio, concedendo ao estudante o contacto com o contexto da prática profissional e, encetando em si, experiências de formação, que estimulam a articulação entre os conhecimentos e problemáticas por parte dos estudantes e proporcionam progresso na sua capacidade de compreensão do que é real, através de práticas de observação e de intervenção. Na prática, as competências do professor não se constroem por justaposição. Constroem-se, sim, por agregação do saber académico, do saber prático e do saber transversal. É por isso necessário que, ao lado do estudante em situação de prática profissional esteja um agente supervisivo bem preparado, para que fomente a interpretação entre a dialética que é estabelecida entre saberes, assim como a análise que todo o processo de prática profissional implica. Assim, o estágio é um espaço de desenvolvimento de competências do futuro professor, onde podem refletir sobre o seu trabalho, de forma crítica e construtiva. Constitui-se ainda como um espaço para desenvolvimento de autonomia de pensamento e de atuação. É, portanto, uma etapa fundamental da formação inicial de professores.

Os programas de formação inicial de professores foram sofrendo alterações ao longo dos anos, no que respeita aos modelos de formação, numa variação entre modelo integrado e modelo sequencial. O modelo integrado engloba as componentes de especialidade, educacional e de prática pedagógica, sendo que esta última decorre ao longo da formação, numa perspetiva em que os estudantes interagem com a prática ao mesmo tempo que realizam a formação teórica. O modelo sequencial permite a formação nas componentes de especialidade, num primeiro ciclo e, num segundo ciclo de estudos, surge a componente educacional, onde se inclui o estágio.

Em Portugal está implementado o modelo sequencial, desde a implementação do Processo de Bolonha, contrariando a maioria dos sistemas de ensino europeu que apontam para o uso dos dois modelos. Essa reforma, iniciada em 2007, com a publicação do Decreto-Lei nº 43/2007, entretanto substituído pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, veio no seguimento da reorganização do sistema de graus e diplomas ministrados no ensino superior, encetado através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Nele foi estabelecido o regime de substituição dos modelos de formação usados até então, pelo modelo sequencial, que se organiza em dois ciclos de estudo, licenciatura e mestrado. O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8

de setembro e a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro vieram completá-lo. Assim, de acordo com o Decreto-Lei em vigor,

> "reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta -se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada" (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, veio ainda rever o regime aprovado pelos Decretos e portarias anteriores, tendo como base o reforço da qualidade de formação, quer dos educadores quer dos professores, especificamente em três áreas: área da docência, didáticas específicas e iniciação à prática profissional. Este reforço de qualidade assentou no aumento da duração do segundo ciclo de estudos.

Determinadas, desde o início do Processo de Bolonha, que as condições necessárias à habilitação profissional para a docência se configuram em mestrados, pós-licenciatura, profissionalizantes, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio posiciona as diferentes componentes de formação dos mesmos:

- Formação na área educacional geral – "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade" (artigo 9.º).

- Formação na área da docência – "visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento" (artigo 8.º).

- Formação em didáticas específicas – "abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência" (artigo 10.º).

- Iniciação à prática profissional – "é concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem" e "numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos" (artigo 11.º).

- Formação na área cultural, social e ética – "abrange, nomeadamente: a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo (…); b) O alargamento a áreas do conhecimento (…); c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente" (artigo 12.º).

Um estudante que queira fazer formação em 1.º Ciclo do Ensino Básico necessita, portanto, de fazer uma licenciatura em Educação Básica, com um total de 180 ECTS, distribuídos em 6 semestres, de 30 ECTS cada e, em seguida, optar por um dos mestrados que lhe vão dar a habilitação para a docência, no caso, o mestrado que habilita para a docência apenas em 1.º Ciclo do Ensino Básico (total de 90 ECTS – 3 semestres), ou o mestrado que habilita para a docência, em simultâneo, na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (total de 120 ECTS – 4 semestres), ou o mestrado que habilita para a docência, também em simultâneo, em 1.º Ciclo do Ensino Básico e numa das seguintes áreas do 2.º

Ciclo do Ensino Básico: Português e História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais (total de 120 ECTS – 4 semestres).

Para a nossa investigação importa-nos enquadrar o estágio, enquanto componente pertencente à prática de ensino supervisionada, componente que ocupa cerca de um terço dos ECTS. Nela, conforme obrigada o referido Decreto, deve estar incluída uma investigação, com produção de um relatório final, que obedece a defesa como prova pública e que obriga a uma componente investigativa no estágio. Esta componente investigativa favorece a formação de profissionais críticos e reflexivos, desde logo abertos à inovação. É um desafio que põe à prova as conceções e aprendizagens anteriores dos estudantes. Desafio esse que, imerso no desenvolvimento profissional, causa dúvidas naturais a quem passa pelo processo de estágio. Primeiro pelas expetativas iniciais que o estudante possui e o choque com a realidade (Mesquita, 2015), depois pela diferença cultural entre a instituição de formação e a escola que recebe o estudante (Mesquita, 2015; Vieira, 2013), o confronto entre a teoria e a prática (Mesquita, 2015), entre outros constrangimentos, nomeadamente ao nível da forma de comunicar e do relacionamento interpessoal, que podem afetar o processo de supervisão.

Desta forma deve-se favorecer modelos de supervisão que estimulem a colaboração e o diálogo. Neste aspeto, o papel do supervisor da instituição de formação é muito importante, mas não deixa de ser igualmente importante o papel do orientador de estágio, que é a pessoa responsável do centro de estágio, que recebe o estudante e o acompanha diariamente, pois tal como refere González Sanmamed (2011, p. 314) "será imprescindível o acompanhamento e a assessoria de tutores especialmente preparados para facilitar as questões sobre o ensino como mecanismo de aprendizagem e socialização profissional". Os dois, orientador e supervisor da instituição formadora "como representantes das formas de conhecimento experiencial e académico e advertidos das circunstâncias em que ocorre o estágio, seriam encarregados de facilitar, orientar e ajudar" o estudante (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 58).

As investigações apontam que a atuação e influência são escassas, pois tal como referem González Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011, p. 58), "não estão preparados para exercer a tarefa de formadores de professores, nem para estabelecer os vínculos entre o conhecimento do ensino e o conhecimento para ensinar, o que possibilitaria uma relação teoria-prática mais fecunda". É sobre o papel e funções do orientador de estágio que debruçamos a nossa investigação, avaliando a sua formação, experiência e atuação, propondo-nos como meta estabelecer indicadores que permitam, no futuro, desenhar programas de formação para orientadores de estágio. Nestes pressupostos, o estudo partiu das questões de investigação que a seguir se apresentam e que pretendemos responder:

- Qual a função e papel exercido pelo orientador de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Que conceções têm os orientadores de estágio acerca da sua função e papel?
- Quais os problemas e dificuldades o orientador encontra ao longo do processo de estágio?
- Qual o contributo do orientador na atitude, desempenho e construção de competências profissionais do estudante?
- Que saberes e competências de orientação possuem os orientadores de estágio?
- Quais as necessidades de formação do orientador de estágio de forma a contribuir para a formação de profissionais reflexivos?

Como finalidade do estudo, tendo em conta a meta concreta proposta para o mesmo, definimos avaliar a formação, experiência e atuação (papel e funções) dos orientadores de

estágio e propomos como desígnio estabelecer indicadores que permitam desenhar, posteriormente a este estudo, um programa de formação para orientadores de estágio.

Por consequência e porque são duas componentes essenciais numa investigação, delineamos o objetivo geral e os objetivos específicos.

Os objetivos indicam-se para onde vamos com a nossa pesquisa, sendo um direcionamento importante. O objetivo geral é aquele que resume e apresenta a ideia central da investigação, pelo que deve expressar, de forma clara, a delimitação do tema.

O objetivo específico apresenta os resultados a atingir com a investigação e de uma forma mais esmiuçada, o que faz com que sejam mais do que um. Representam ainda a descrição mais pormenorizada do objetivo geral, além de imergir no objeto da investigação e nas suas particularidades. Descrevem as etapas de pesquisa e uma sequência de execução. Assim, delineamos os seguintes objetivos de investigação:

- Geral: Contribuir para a formação e desenvolvimento profissional de orientadores de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, capazes de orientar segundo o modelo de supervisão e de prática reflexiva.

- Específicos:

i) Analisar o processo de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

ii) Perceber a função e papel do orientador de estágio;

iii) Identificar problemas e dificuldades dos orientadores de estágio no exercício das suas funções;

iv) Verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita à orientação de futuros profissionais reflexivos;

v) Identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio;

vi) Analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; e

vii) Contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio.

Depois de levantadas as questões de investigação e definidos os objetivos, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Trata-se de um estudo de caso único, pois a investigação incide sobre uma realidade específica (Bogdan & Biklen, 2010; Yin, 2003). É intrínseco olhando à sua singularidade (Stake, 2005) e descritivo (Yin, 2010) e interpretativo, pois permitiu-nos descrever e interpretar, de forma cuidadosa a realidade vivenciada pela pesquisa. Para o efeito foram preenchidos questionários, realizamos entrevistas semiestruturadas e foi realizado um *focus group*, que nos permitiu fazer comparação entre dados usando a triangulação.

Espera-se que esta investigação contribua primeiro para aprofundar conhecimentos ao nível da formação inicial de professores, no que respeita à componente de formação prática de ensino supervisionada, do próprio processo de supervisão e dos agentes envolvidos no processo. Ao mesmo tempo procura-se avaliar a formação, a experiência e atuação dos orientadores de estágio, figuras centrais da nossa investigação. Por fim, através da análise do processo de estágio e as funções e papel do orientador de estágio, apresentar formas de promover melhorias na sua atuação.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A formação inicial de professores viveu, ao longo da história, vários cenários de mudança, tendo em conta diferentes políticas educativas que, ao longo do tempo, trouxeram consigo alterações curriculares relevantes, nomeadamente no que diz respeito à componente destinada à profissionalização dos futuros professores.

O processo de Bolonha, implementado em Portugal, em 2007, trouxe consigo uma nova exigência, o grau de Mestrado, para a certificação de todos quantos se propunham, a partir dessa data, a ser professores. Essa exigência resultou na remodelação de programas de formação e de alterações profundas na carreira docente.

A legislação valoriza, assim, o conhecimento ao nível das disciplinas de componente específica, assim como a prática de ensino supervisionada, remetida agora para o 2.º ciclo de estudos. Nesta, por sua vez, são estimuladas práticas de investigação, pois como nos referem Sousa, Lopes e Boyd (2021, p. 172) "a investigação é vista como via para o desenvolvimento profissional contínuo, nomeadamente nas suas formas mais associadas à melhoria do ensino, através de processos de investigação-ação ou de uma praxeologia informada pela reflexão".

Dentro da prática de ensino supervisionada, a componente estágio é o primeiro momento prolongado no tempo, em que os estudantes dos cursos de formação de professores, têm possibilidades de emergir nas instituições educativas, constituindo "um dos componentes chave nos processos de formação de professores e uma ocasião importante para a aprendizagem da profissão docente" (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011, p. 47). Constitui o período de confronto entre a teoria e a prática além de que "o futuro professor se expõe a uma confrontação entre as suas experiência escolares e as experiências de aula que sucedem durante as Práticas" como nos referem González Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011, p. 60). Em geral é um momento em que vivem a ilusão de serem professores, ao mesmo tempo que transportam algumas inseguranças próprias e naturais. Os agentes que lidam diretamente com os estudantes, futuros professores, revestem a sua função e papel de especial importância. No caso do orientador de estágio este apresenta-se como figura primordial, uma vez que lhe cabe o acompanhamento diário e a tutoria diária do processo.

Ao longo desta primeira parte realiza-se a revisão da literatura, importante para o nosso estudo e que compreende as seguintes temáticas: formação inicial de professores, o estágio na formação inicial de professores e supervisão pedagógica. No primeiro ponto fazemos uma abordagem ao conceito de formação inicial de professores segundo a visão de diferentes autores. Segue-se a formação inicial de professores à luz da legislação, de modo a termos todo o enquadramento legal, importante para a nossa investigação. Este ponto termina com a formação de professores para a reflexão, uma vez que entendemos que a sua compreensão é importante no sentido de enquadrar o nosso estudo.

A segunda parte da revisão da literatura, no âmbito do estágio na formação inicial de professores, foca-se na natureza e função do estágio, na organização do estágio à luz da legislação, neste caso de modo a obter-se uma delimitação e na reflexão supervisiva no estágio.

No último ponto da revisão da literatura, ponto 3, evidencia-se o conceito de supervisão, os modelos de supervisão, o papel e função do supervisor e o papel e função do orientador de estágio. Trata-se de um ponto que alicerça os fundamentos da nossa investigação.

2.1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

2.1.1. Conceito de formação inicial de professores

Uma vez que neste item pretendemos definir um conceito de formação inicial de professores, acreditamos ser importante e interessante começar por procurar um conceito de formação. Assim, começamos por concordar com Mesquita e Roldão quando nos afirmam que "a formação consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado" (2017, p. 20).

O conceito de formação sugere-nos que anda sempre aliado a uma atividade, revestida de um qualquer caráter. Nesta perspetiva, pode ser entendido como tendo uma função social de transmissão de saberes, de *saber-fazer* ou de *saber-ser*, que se realiza de acordo com determinado sistema socioeconómico, ou próprio da cultura a que se encontra subjacente. Dentro destes parâmetros podemos, desde já, referir que o conceito de formação é suscetível de várias perspetivas. Por exemplo, pode ser entendida enquanto processo de desenvolvimento e da estruturação da pessoa, levando-a a novas situações, novas aprendizagens. Como é óbvio neste nosso estudo, restringimo-nos à vertente diretamente relacionada com o domínio educativo.

Em educação, e seguindo de perto o anteriormente veiculado, a formação de professores visa preparar os professores, para que possam posteriormente desempenhar o seu papel com o máximo de eficácia. No entanto, este conceito nunca pode ser tido como ato acabado ou consumado. É neste sentido que Debesse (1979), citado por Amiguinho (1992, p. 25) se insurge contra a ilusão de uma "toda-poderosa" formação, reflexo de uma "toda poderosa" educação. Na mesma linha de Debesse estão Perrenoud (1991) e Le Boterf (1991), para quem a formação é mais um instrumento de adaptação à mudança, raramente conduzindo a uma ação inovadora (citados por Nóvoa, 1991). Nesta perspetiva, a formação não deve ser encarada como um ato conclusivo, mas antes como um processo que depois de iniciado jamais termina, sendo que

> "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1997, p. 25).

Estes autores, apesar da passage do tempo são referenciais para outros que se referem à formação de professores e com os quais ainda concordamos nas abordagens feitas. Aliás a formação inicial de professores passou por diferentes abordagens, nomeadamente com a inclusão de áreas ligadas à formação educacional geral, com enfase no conhecimento e experiência do professor, assim como na importância da relação entre escolas de formação e escolas de ensino onde se desenvolvem as práticas dos cursos de formação inicial de professores (Carr & Skinner, 2009; Douglas & Ellis, 2011; Zeichner, 2010).

González Sanmamed (1995, p. 191), relativamente à temática da formação de professores, apresenta algumas "considerações globais" que nos parece importante registar, porque apresentam-se como campos passíveis de serem explorados durante esta investigação. A primeira consideração que nos apresenta "é a que se refere à formação de professores como uma matéria complexa" dada a complexidade do seu "objeto" e os "fins" que daí resultam. De seguida, refere-se à formação de professores como "âmbito de saber muito amplo". A provar esta característica temos os trabalhos de Peck e Tuckler (1973) e de Lanier e Litlle (1986) nos respetivos Handbook of Research on Teaching, uma vez que se torna difícil elaborar uma

síntese de todas as conclusões retiradas acerca dos trabalhos de investigação realizados. Outro ponto fundamental que nos apresenta González Sanmamed (1995, p. 192) é que a "falta de estruturação provenha também do facto de se tratar de um campo pouco definido". Em contexto educativo, a formação está em constante construção e de acordo com esta vertente, chamamos à atenção para o facto de 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 profissional" (Nóvoa, 1997, p. 25).

Partilhamos também da opinião de González Sanmamed (1995, p. 192) quando afirma que "a formação de professores é um campo em desenvolvimento", ainda mais em crescente expansão, constituindo, desta forma, "um campo aberto", onde podem ser investigados os mais variados aspetos. Por fim, González Sanmamed (Ibidem) refere-se à formação de professores como "uma área polémica", bastando atendermos ao facto de surgirem constantes situações contraditórias, geralmente ditadas por correntes políticas e de outros quadrantes, às quais a Educação não se pode alhear.

Porque abrangente, o conceito de formação deixa, no entanto, patente claramente, um conjunto de vertentes que apontam para a preparação inequívoca para o exercício de determinada função, com parâmetros pré-estabelecidos e complementares. É óbvio que não podemos deixar de referir o facto de uma *formação de tipo clínico*, ou seja, fundamentada na articulação teoria/prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), se tornar pouco produtiva quando conjugada com o confronto dos professores com a produção de saberes pertinentes e questões pouco claras e objetivas, numa *formação de tipo investigativo* (Elliott, 1990). O processo de formação, tal como nos refere Nóvoa,

> "passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" (1997, p. 28).

O autor Marcelo (1999) analisa as perspetivas de vários autores[1], o Handbook of Research on Teacher Education (Houston, 1990), artigos do Handbook of Research on Teaching (Peck e Tucker, 1973; Lanier e Little, 1986) e várias revistas[2], quando nos apresenta o seguinte conceito de formação:

> "A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] Cf. Woodring (1975, p.1); Rodríguez Diéguez (1980, p. 38); Berbaum (1982, p.15); Honoré (1980); Ferry (1983, p. 36); Gimeno (1982, p. 77); Doyle (1990, p. 3); Yarger e Smith (1990, p. 26); Medina e Domínguez (1989, p. 87); Heck e Williams (1984); Floden e Buchmann (1990, p. 45); Schwab (1981); Gimeno (1990); Sharoon Feiman (1983); Marcelo (1989, 1991, 1992); Villar Angulo (1990).

[2] Cf. Journal of Teacher Education, Journal of Education on Teaching, Action in Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education, Journal of Staff Development, entre outros.

> seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem" (p. 26).

Outros autores (Cebrián de La Serna, Raposo Rivas & Accino Domínguez, 2008; Alonso & Alonso, 2014) defendem que o professor em formação, além de ter de ser um profissional dinâmico, dotado de habilidades que lhe permitam resolver os problemas subjacentes à profissão devem, de maneira a melhorar o seu desempenho, saber trabalhar temas atuais e transversais e usar tecnologias de informação e comunicação (TIC), de maneira a que seja atual na sua prática docente. As mudanças sociais obrigam a que os futuros professores tenham experiência no uso das tecnologias. Estas são, sem dúvida, uma ferramenta útil no desenvolvimento do currículo de forma mais prática. É necessário que a escola se adapte e reforme no sentido de poder evoluir face às atuais mudanças sociais. Tal como defendem Muñoz-Carril e González Sanmamed (2015) as TIC estão presentes no sistema escolar, e "embora a sua utilização e aproveitamento sejam desiguais, existe um consenso em reconhecer o seu enorme potencial de melhoria do ensino tanto a nível institucional, curricular como didáctico" (p. 448).

Assim, os profissionais de educação devem estar adaptados ao uso das TIC, de forma a poderem usá-las como mais valia e não como dificuldade. Importa, portanto, atendermos à necessidade da formação de professores incluir formação para o uso das TIC, pois como nos dizem Lopes e Gomes (2018, p. 261) "a formação inicial deve oferecer aprendizagens centradas no uso pedagógico das TIC, assim os futuros professores estariam mais motivados e capacitados para utilizá-las em aula".

Refletir sobre a formação de professores é, portanto, refletir sobre a sua preparação científica e profissional e sobre a necessidade de uma permanente e contínua adequação às necessidades e exigências socioeducativas e profissionais. Tal como nos referem Vaillant e Marcelo, "é necessário repensar os programas de formação docente, já que, muitas vezes, não há correspondência entre estes e as necessidades das escolas. As ações de formação não respondem frequentemente aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício" (2015, p. 48).

Refletir na formação de professores é refletir sobre uma vasta problemática que, tendo o seu início na formação inicial, se complementa numa formação contínua e se consolida numa formação permanente. É precisamente na formação inicial que nos centraremos.

A formação de professores é fator decisivo para implementar e consolidar reformas educacionais. É a formação que assegura a qualidade do ensino na renovação, quer de currículos quer de métodos pedagógicos. É também a formação que favorece a implicação dos professores no processo de mudança, além que deve ser encarada como um processo em desenvolvimento permanente, pois enceta em si duas fases que podemos considerar grandes fases: a formação inicial e a formação contínua ou especializada.

A formação inicial, que acontece antes do exercício profissional propriamente dito, e a formação contínua, também chamada em serviço, que sugere uma formação ao longo do percurso profissional do professor. Por razões de delimitação do nosso estudo, exploramos a formação inicial de forma mais concisa, sendo que a formação especializada e a formação contínua não deixam de desempenhar um papel igualmente importante no sistema de formação de professores.

A formação inicial de professores, tal como refere Estrela (2002), 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" (p.18). No caso, no que diz respeito à formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem por

objetivo dotar os futuros profissionais de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos para o desempenho das funções docente. É uma formação que tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo e mudanças profundas, na própria legislação, aspetos que abordaremos, mais especificamente, em título próprio.

2.1.2. A formação inicial de professores à luz da legislação

Segundo o Estatuto da Carreira Docente, a formação inicial é a que confere qualificação profissional para a docência aos docentes do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e secundário e aos educadores de infância. Em Portugal, compete às instituições de ensino superior a formação dos respetivos docentes tendo sido substituídas as Escolas do Magistério Primário[3] e as Escolas Normais de Educadores[4], por Escolas Superiores de Educação[5]. Atualmente, habilitação profissional para a docência é atribuída no segundo ciclo de estudos – mestrado.

Em termos de definição, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define a formação inicial nos seguintes termos:

> "Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educandos e professores de todos os níveis de educação e ensino, a informação, os métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função" (art.º 3.º, 1, a).

Em 1989, mais precisamente em 11 de Outubro, surge o Decreto-Lei n.º 344[6] que veio de encontro aos princípios já referidos, salientando no seu artigo.º 3.º, alínea a) que a formação inicial "confere qualificação profissional para a docência (...), adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em Escolas Superiores, ou em Universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito" (Idem: artigo 7.º, 1 e artigo 8.º, 1), ou seja, "permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário" (Idem: artigo 7.º, 2). Este novo normativo legal veio acrescentar à LBSE a dimensão cultural e as dimensões relacionadas com a investigação, inovação e análise de situações aliadas à carreira docente.

A partir do início dos anos 90, a formação inicial de professores passou para as instituições de ensino superior. Até essa data, a formação para a educação de infância e para o 1.º ciclo efetuavam-se nas chamadas Escolas de Magistério Primário. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro refere que:

> "os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino" (no n.º 1 do artigo 31.º)

Nesta fase fica claro que as Universidades podem qualificar para a docência, em qualquer nível e área de ensino, enquanto as Escolas Superiores de Educação passariam a formar para a educação de infância e para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O 3.º Ciclo do Ensino Básico

[3] Escolas responsáveis pela formação de professores primários (docentes habilitados a ensinar crianças entre os 6 e os 10 anos).
[4] Escolas responsáveis pela formação de educadores de infância (docentes habilitados a ensinar crianças entre os 3 e os 5 anos).
[5] Escolas responsáveis pela formação de professores e educadores de infância.
[6] Referente ao Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

ficava circunscrito às Universidades. Os cursos de formação inicial passaram, nesta altura, a conceder o grau de licenciatura, numa duração de quatro anos letivos, contrariamente ao sistema anterior de formação no Magistério Primário, cujos cursos duravam 3 anos e conferiam bacharelato. Para uniformizar a formação, coube ao Governo definir os perfis de competências, tal como preconizado no n.º 2 do artigo 31 da LBSE. Subdivide ainda o modelo de Formação do Professor do Ensino Básico em dois submodelos: Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Com a entrada no Processo de Bolonha, em 2007, surge o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, que definiu que a habilitação para a docência passaria para o segundo ciclo de estudos, mestrado, e sustenta a possibilidade de quatro vias em termos formativos: Educação de Infância; Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (nas áreas de Português, História e Geografia e Matemática e Ciências da Natureza). A partir desta altura deixa de existir outra forma de habilitação para a docência, o que acontecia antes, com professores sem habilitação profissional a puderem entrar no sistema educativo. Assim, os estudantes passam a ter de fazer uma licenciatura – curso de 1.º ciclo de estudos – com um total de 180 créditos europeus (ECTS), distribuídos por 3 anos letivos, 60 ECTS em cada, com 30 ECTS por semestre. De seguida, o 2.º ciclo de estudos – corresponde ao mestrado – pode variar entre os 60 e os 120 ECTS.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que ainda hoje se mantém em vigor, tal como diz no seu artigo 1.º "aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário". Trouxe mais uniformização a toda a legislação até ao momento em que foi aprovado, nomeadamente reforçando a qualidade da formação, aumentando a duração do 2.º ciclo de estudos. Assim, os estudantes que querem ser professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm duas etapas de formação inicial, ao longo do seu percurso. Até obterem a habilitação profissional para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico necessitaram de fazer o 1.º ciclo de estudos, ou seja, uma Licenciatura em Educação Básica e o 2.º ciclo de Estudos, ou seja, um Mestrado. Em relação à Licenciatura em Educação Básica, a área curricular do curso tem de cumprir as componentes de formação do quadro seguinte:

Quadro 1 - Componentes de formação, ECTS e duração da Licenciatura em Educação Básica

Componentes de Formação	ETCS (no total de 180)	Duração
Área de docência	Mínimo de 125	6 semestres
Área educacional geral	Mínimo de 15	
Didáticas específicas	Mínimo de 15	
Iniciação à prática profissional	Mínimo de 15	

De realçar que, segundo o Decreto-Lei evocado, no seu artigo 13.º, os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.

No que respeita ao 2.º ciclo de estudos – mestrado – os estudantes podem então optar por fazê-lo somente enquanto futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou agregado a outro domínio de formação. Os que pretenderem fazer a formação exclusivamente em 1.º Ciclo do Ensino Básico realizam o mestrado com o mesmo nome, com a duração de 3 semestres e um total de 90 ECTS, distribuídos conforme o quadro seguinte:

Quadro 2 - Componentes de formação, ECTS e duração do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Formação	ETCS (no total de 90)	Duração
Área de docência	Mínimo de 18	3 semestres
Área educacional geral	Mínimo de 6	
Didáticas específicas	Mínimo de 21	
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 32	

Os estudantes que pretenderem fazer a formação em dois domínios, no caso a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ingressam no 2.º ciclo de estudos designado Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de 4 semestres e um total de 120 ECTS, distribuídos conforme o quadro seguinte:

Quadro 3 - Componentes de formação, ECTS e duração do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Formação	ETCS (no total 120)	Duração
Área de docência	Mínimo de 18	4 semestres
Área educacional geral	Mínimo de 6	
Didáticas específicas	Mínimo de 36	
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 48	

Os estudantes que pretenderem fazer a formação em dois Ciclos do Ensino Básico, ingressam no 2.º ciclo de estudos, podendo escolher 2 mestrados diferentes, conforme a área de preferência: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico ou Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Qualquer um dos dois tem a duração prevista de 4 semestres e um total de 120 ECTS, distribuídos conforme o quadro seguinte:

Quadro 4 - Componentes de formação, ECTS e duração dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de Formação	ETCS (no total 120)	Duração
Área de docência	Mínimo de 27	4 semestres
Área educacional geral	Mínimo de 6	
Didáticas específicas	Mínimo de 30	
Prática de ensino supervisionada	Mínimo de 48	

Importa realçar a forte importância dada à prática de ensino supervisionada, que representa praticamente um terço do 2.º ciclo de formação, sendo uma componente que vamos dar o devido realce mais à frente.

Depois da análise da conceção de formação inicial de professores e da legislação em que se enquadra, sendo esta uma etapa de extrema importância no processo de formação de um Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita à aquisição de saberes e de competências essenciais para o exercício da docência, considerando que a formação inicial de

professores deve incitar uma perspetiva reflexiva (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Dewey, 1997), no sentido de dotar o futuro profissional de mecanismos que lhe permitam inovar e praticar novas abordagens, capazes de criar novas ações nos contextos em que estão inseridos, passamos à abordagem da formação inicial voltada para a reflexão.

2.1.3. A formação inicial de professores para a reflexão

Cremos que perante as atuais necessidades da sociedade e, especificamente, da formação de professores, necessitamos da formação de professores reflexivos. Tem vindo a ser dada muita enfase à prática reflexiva, ao longo de vários anos, como sendo uma forma dos professores refletirem sobre as suas práticas. Na profissão docente, ao refletirmos sobre as práticas estamos a rever o que fizemos e, nesse momento, a reconstruir uma nova prática. Dewey e Schön foram os pioneiros das designações mais relacionadas com a formação reflexiva, sendo que Dewey se debruçou em torno do pensamento reflexivo e Schön sobre a prática reflexiva. Dado que a análise reflexiva é uma oportunidade para rever conhecimentos e práticas, importa debruçarmo-nos sobre a análise da prática reflexiva e com ela, rever o pensamento reflexivo e como este se constitui.

Tal como defende Dewey (1959),

> "o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega (p. 6)."

O pensamento reflexivo permite o apuro das crenças e é crucial de forma a serem questionadas ideias anteriores, de forma a evitarem-se que expetativas inicias sobre determinado assunto nos impossibilitem de construir uma nova perspetiva da realidade. Na formação de professores, o pensamento dos estudantes é marcado pelas memórias que guardam dos seus professores ao longo do seu percurso escolar, pois tal como refere Formosinho (2001, p.47) "a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência". Desta forma torna-se crucial fomentar a reflexão, no sentido de assumirem ou refutarem estilos nos seus modelos de professores, em busca do seu próprio modelo. Zeichner (1993) defende que a reflexão não compreende apenas a definição de um conjunto de etapas ou procedimentos que o professor deve usar, mas antes a atitude e maneira de ser do professor que influencia o pensamento e a forma como desenvolvem as suas teorias e práticas, enquanto vão refletindo sozinhos na ação e sobre a ação.

Conforme nos diz Schmitt (2011), "o professor (prático-reflexivo) não se conforma na e com a sua prática, percebe o ser-fazer como em constante processo de aprimoramento pessoal e profissional" (p. 65).

Importa pois que os estudantes em formação possuam, a seu lado, um formador especialista, que lhes balize os indicadores e atitudes fundamentais para que se tornem um professor reflexivo. No caso da prática, em contexto de estágio, esse papel deve ser assumido pelo supervisor e pelo orientador de estágio, enquanto medidores de ações e promotores de pensamentos que possam mudar o que possa ser necessário. Assim, tal como defende Zeichner (1993) assistiu-se ao surgimento de um novo paradigma, que nos remete para a importância do professor enquanto prático reflexivo, sendo que a reflexão sobre as suas experiências concorrem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Neste sentido, a ação que é encetada a partir da reflexão, como forma de pensar e a prática reflexiva é "encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão" (Zeichner, 1993, p. 21).

O professor reflexivo é aquele que "procura compreender e construir, a partir da auto-análise e da sua relação com os pares, novas possibilidades para atender às dinâmicas impostas por todas as demandas inerentes aos espaços educativos" (Schmitt, 2011, p. 65).

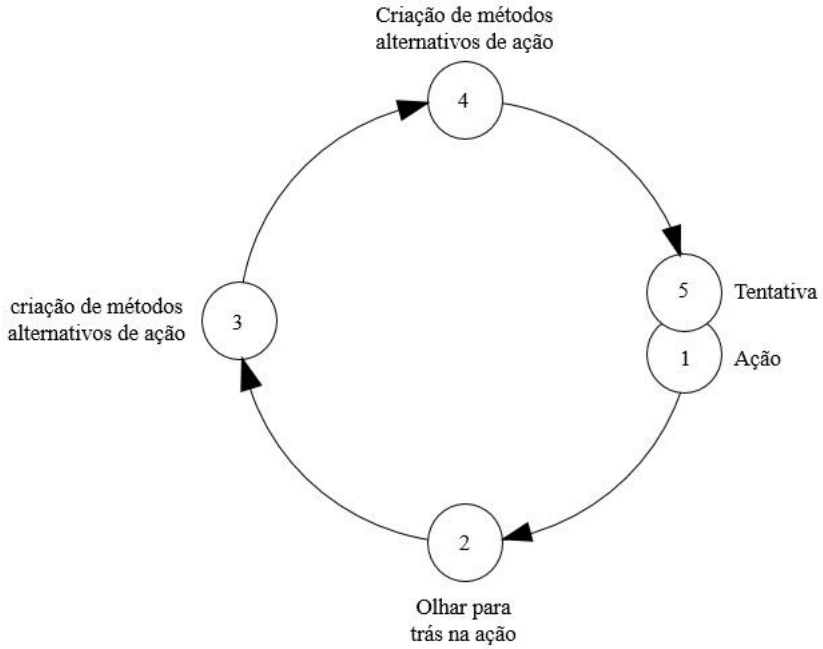
Na teoria de Schön (1992), conforme nos relembram Brandenburg, Pereira e Fialho (2019) o autor defende que os profissionais devem partir do que experimentaram antes para descreverem as problemáticas e estabelecerem os seus objetivos profissionais, sendo que ao mesmo tempo defende que a reflexão pode representar uma forma do professor se sentir capaz de ter novas perspetivas sobre a prática, tendo ao mesmo tempo um papel reflexivo na ação, sobre a ação e para a ação. A reflexão na ação fomenta um saber presente nas ações do professor, podendo também ser chamado de conhecimento técnico que o professor tem e manifesta-se no saber-fazer. A reflexão sobre a ação, para Schön (1992), consiste numa relação direta com a ação do momento, consistindo numa reconstrução mental da ação, tentando analisá-la e garantindo uma nova perceção da ação. Esta distância entre o que é refletido de uma ação passada e a influência que provoca em ações futuras é designado por Schön (1992) como reflexão sobre a reflexão na ação. Estes três processos que são os que Alarcão (1996) considera como o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática. Importa referir que não se tratam de processos independentes, mas antes processos que se complementam.

Nas instituições de formação, deve ser fomentada uma prática de reflexão, uma vez que os estudantes vão ser postos perante situações desconhecidas e adversas quando realizam o seu estágio. A promoção de uma análise crítica, construtiva é importante tendo em conta que vai observar e, ao mesmo tempo, vai ter a possibilidade de experimentar. Nesta perspetiva, quer o supervisor quer o orientador devem desenvolver um diálogo reflexivo, onde devem promover a observação, como prática que lhes permite confronto com outras teorias.

Ao considerarmos a formação reflexiva de professores como o caminho para o desenvolvimento profissional do professor, entendemos que é através do exercício reflexivo que o professor consegue desenvolver uma prática sustentada pela teoria. Importa realçar que Zeichner (2009), chama atenção para alguns condicionalismos existentes no desenvolvimento profissional reflexivo dos professores, perante a forma como a reflexão tem sido incluída nos programas de formação inicial de professores, ou seja, o descuido de teorias e experiências na prática, duplicando-se práticas, a limitação da reflexão apenas às questões relacionadas com a parte pedagógica, ignorando-se a parte curricular, pouco incentivo à reflexão que não a individual. Também Flores (2017, p. 5) corrobora do mesmo pensamento quando nos diz que "assiste-se nalguns contextos a uma didatização da formação, com ênfase no conteúdo e na didática, que, não retirando a relevância destas componentes, não são suficientes para se tornar e ser professor". Em suma, espera-se do professor uma missão mais abrangente e ciente que é um agente em desenvolvimento, isto porque uma das grandes vantagens da reflexão é que através dela se abrem diferentes possibilidades para a construção de novas e melhores ações.

Zeichner (1993), inspirado em Dewey, defende três atitudes importantes que o professor tenha para conseguir concretizar a reflexão: i) abertura de espírito para reconhecer erros ou ouvir opiniões diferentes; ii) consciência sobre a repercussão dos seus atos; iii) empenho na prática. Estas três atitudes revelam a importância dada à relação entre a reflexão e a prática. Korthagen (2001) elaborou um modelo, em ciclo, com 5 fases denominado ALACT - Action, Looking Back, Awareness, Creating alternatives, Trial, que representa a estrutura ideal de reflexão dos professores em formação inicial e que podemos verificar na figura seguinte:

Figura 1 - Modelo ALACT. Adaptado de Korthagen, 2001



O nome do modelo ALACT, que Korthagen (2001) denomina como sendo "o modelo descritivo do processo ideal de reflexão, enceta em si: 1) Ação 2) olhar para trás na ação; 3) consciencialização dos aspetos essenciais; 4) criação de métodos alternativos de ação 5) tentativa. Este ciclo representa a relação entre a prática e a reflexão e a forma como pode ser operacionalizada. Korthagen (2001) concretiza que na fase 1 – ação – acontece a ação durante a prática, na fase 2 – olhar para trás na ação – são apresentadas questões (ver figura 2), que podem ser úteis para promover a concretização do processo reflexivo. Encontrar respostas para todas as 8 perguntas pode ser difícil mas trata-se de um bom ponto de partida para discutir a questão de que o professor em formação pode fazer na próxima aula para encontrar respostas. A etapa final desta fase é conectar as respostas às perguntas de 1 a 8, ou seja, analisar o processo circular entre formador e aluno em formação. Os aspetos essenciais do processo tornam-se claros o que faz a reflexão passar para a fase 3.

Figura 2 - Concretizando questões para a fase 2 do modelo ALACT. Adaptado de Korthagen, 2001

0. Qual é o contexto?	
1. O que é que querias?	5. O que é que os alunos queriam?
2. O que é que fizeste?	6. O que é que os alunos fizeram?
3. O que é que estavas a pensar?	7. Em que é que os alunos estavam a pensar?
4. Como te sentiste?	8. Como é que os alunos se sentiram?

Na fase 3 – consciencialização dos aspetos essenciais – pode surgir a necessidade de mais elementos teóricos, que podem ser cedidos pelo supervisor, sendo adaptados às necessidades e preocupações específicas do professor em formação e da situação que está em reflexão. O autor chama essa teoria com "t" minúsculo que é a importante para perceber as características da situação, que são importantes para o modo de agir na situação. Diferente da teoria que o autor apelida de "T" maiúsculo, que representa a teoria académica formal, que visa compreender uma situação. Isso significa que a teoria "t" não é uma redução ou simplificação do conhecimento académico formal, mas é de natureza diferente. A teoria "T" é o

conhecimento concetual, generalizado sobre muitas situações, a teoria "t" é o conhecimento percetivo, pessoalmente relevante e ligado de perto a contextos concretos. Na fase 4 – criação de métodos alternativos de ação – passa por pensar e conceber formas e outras possibilidades de agir. Na fase 5 – tentativa – é realizada a ação de novo, na tentativa de melhoria da antecedente e que deu origem ao ciclo de reflexão.

Reiteramos, portanto, que é muito importante que os currículos consagrados nos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores, principalmente no que diz respeito à iniciação à prática profissional e à prática de ensino supervisionada, se apoie em pressupostos de uma formação reflexiva, concretizados quando a prática deixar de ser uma "mera aplicação de teorias elaboradas à parte" e o professor começar "a poder refletir sobre a sua prática de ensino" (Mesquita & Roldão, 2017, p. 21).

2.2. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

2.2.1. Natureza e função do estágio

Diversos autores, especialistas em formação de professores (Fuentes Abeledo, 2009; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Lima, 2012; Pimenta & Lima, 2012; Zabalza, 1989, 2014, Tejada-Fernández, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno, 2017) revelam que o estágio sempre foi um tema bastante discutido, principalmente pelo seu grau de complexidade na articulação entre a teoria e a prática, levando a frequentes discussões sobre diferentes terminologias entre a "prática" e as "práticas". Aliás, González Sanmaned e Fuentes Abeledo (1994) esclarecem, com base em Vàsquez-Gomez (1982) e Zabalza (1989) que já estes autores haviam avisado para a diferença entre definições. Aliás, com base nestes autores, González Sanmamed e Fuentes Abeledo (1994) defendem que "toda a experiência de práticas é tendenciosa, limitada e incompleta: as práticas não são o verdadeiro exercício profissional" (p. 23). Isto leva-nos a crer que as práticas devem ser pensadas com cautela, por se tratar de um espaço, onde é proposto ao aluno, futuro professor, articular a teoria com a prática e em que chegam ao momento do seu exercício profissional.

A componente que designamos, por força da legislação, de Prática de Ensino Supervisionada é fundamental no processo de formação inicial. Trata-se de um espaço privilegiado, em que o futuro professor se vê possibilitado para emergir numa realidade escolar, mas também em todo o contexto envolvente, de todos os aspetos que impliquem "a realidade do contexto atual da sociedade e da escola" (Pimenta, 2004, p. 127). Deve ser vista, não como uma unidade curricular passível de créditos, nem como identificadora de como se tornar professor, mas antes como um espaço integrador.

Os estudantes, futuros professores, precisam de conhecer bem a sua área de atuação, assim como conhecer métodos e técnicas para uma transferência didática capaz, além de conhecimentos oriundos da constante evolução científica e tecnológica, da diversidade social, económica e cultural para que possibilite aos seus alunos, a construção de uma aprendizagem assente em conhecimentos científicos mas também em habilidades para os tornar sujeitos mais capazes a nível social, pois cada vez mais, tal como defende Imbernón (2006) as instituições de ensino "devem ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa democrática, social solidária, igualitária, intercultural e ambiental" (p. 8). Vista desta forma, a docência é integradora, no sentido em que também possibilita o desenvolvimento do espírito científico na formação do estudante, enquanto futuro professor e também a formação cultural como apontam autores como Fuentes Abeledo e Abal Alonso (2016), em defesa de uma formação integral no marco de um projeto coerente que desenvolva

múltiplas dimensões, apostando defensa dunha formación integral no marco dun proxecto coherente que desenvolva múltiples dimensións apostando na centralidade do Prácticum.

A investigação-ação, quando utilizada na prática de ensino supervisionada, potencia a construção e desenvolvimento de identidade profissional, devendo, para o efeito, ser prática em conjunto com a reflexão, no sentido em que é desencadeadora de problematização da ação. Esta competência reflexiva e crítica que se vai desenvolvendo, permite compreender melhor o campo de atuação e, através do constante questionamento, descobrir novas formas de ação e consequente melhoria na atuação junto dos contextos educativos, pois tal como defende McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008), a "investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área (…) cuja práctica se deseja aperfeiçoar" (p. 20). Nesta linha de pensamento, podemos entender a investigação-ação como um processo que emerge de um ciclo, no qual a reflexão é fulcral, sendo que o estudante, futuro professor, tal como nos diz Alarcão (2011) é colocado perante uma necessidade constante de prática reflexiva e nela encontra motivação para continuar a aprender, ao mesmo tempo que enfrenta melhor e arranja formas mais adequadas de reagir perante outras problemáticas. Ao mesmo tempo, reage sobre práticas sustentadas em teorias por ele formadas, antes, durante e após a ação.

Dentro da Prática de Ensino Supervisionada temos o estágio, componente fundamental no processo de formação inicial e que constitui o momento da sua profissionalização em serviço. O estágio, sustido pela teoria emanada durante o processo de formação inicial, propicia uma melhor compreensão de situações que ocorrem no contexto real e, assim, uma visão mais concreta do que é a realidade e do contexto a intervir. Visto assim, segundo Pimenta (2004), pode ser considerado uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (p. 99).

Nos últimos anos muitos autores pesquisaram sobre formação inicial de professores e, nela abriram discussões em torno do estágio, enquanto componente de formação, assim como sobre a sua estruturação dentro dos planos de estudo. Pimenta e Gonçalves (1992) entendiam o estágio como espaço de formação que permitia ao estudante uma aproximação à realidade onde vai atuar profissionalmente, ao mesmo tempo que servia de espaço de reflexão sobre a forma como deveria aplicar as teorias aprendidas até então. Estes pensamentos reduzem a tradicional perceção de que o estágio seria um espaço instrumental, de reprodução e ensaio de teorias e conceções geradas no percurso formativo. Para González Sanmamed (2015),

> "o Practicum adquire um papel preponderante pelo seu duplo sentido: para verificar o domínio das competências que se deveriam ter adquirido – e ali se vê se foram adquiridas; e como espaço propício para construir novas competências em função das experiências valiosas que se produzam (p. 313).

Podemos afirmar que essas competências que vão dar a qualificação ao estudante, futuro professor, no que diz respeito ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, com um nível de exigência e requisito de qualidades, necessárias a responder às necessidades do momento.

Para Pimenta e Lima (2012) o estágio assume a finalidade de como um "integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso" (p. 24).

González Sanmamed (2015) diz-nos que,

> "a realização do Practicum comporta umas consideráveis exigências de infraestrutura administrativa e de coordenação entre instituições e agentes. Os

> tempos, os cenários e as dinâmicas de trabalho distribuem-se entre as instituições universitárias e os centros recetores dos estudantes: ambas compartilham a responsabilidade formativa, apesar que nem o status nem as funções são iguais. A tipologia das relações que se estabeleça e o nível de coordenação que se alcança seriam decisivos para a realização dos propósitos que, em ocasiões, são implícitos – apesar do que se plasma nas guias e planos do Practicum – e quase nunca foram consensuais – porque se decidiu desde a universidade" (p. 213).

Isto remete-nos para o papel das instituições, quer a formadora quer a que recebe o estudante, futuro professor. A instituição formadora define as diretrizes no plano de formação da Prática de Ensino Supervisionada e dá a conhecer ao centro educativo, que passa por um processo complexo de seleção e, ao mesmo tempo, de dificuldade, tal como refere o estudo de Tejada-Fernández, Carvalho-Dias e Ruiz-Bueno (2017). Neste sentido, o centro deve obedecer aos pressupostos de formação emanados pelo plano formativo.

Também os agentes são fundamentais no processo e, neste caso, reportamo-nos ao supervisor e ao orientador, que é o profissional do centro educativo que recebe o estudante em formação.

Segundo González Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011, p. 58), "os tutores e supervisores, como representantes das formas de conhecimentos experimental e académico, e advertidos das circunstâncias em que acontece o Practicum, seriam os encarregados de facilitar, orientar e ajudar na tão difícil travessia", mas o que acontece é que, segundo os mesmos autores, apoiados em Guyton e McIntyre (1990), "a investigação mostra que a sua influência é escassa, fundamentalmente por não estarem preparados nem para estabelecer os vínculos entre o conhecimento do ensino e o conhecimento para ensinar, o que possibilitaria uma relação teoria-prática mais frutífera" (p. 58).

No contexto do estágio, como nos dizem Pimenta e Lima (2012), defende-se muitas vezes a ideia da teoria-prática serem indissociáveis, no entanto ainda existem contradições, principalmente na desarticulação instaurada em muitos planos de formação. O estágio não pode ser visto como o cumprimento de determinadas horas e de um currículo subjacente, mas antes como espaço privilegiado para o conhecimento da profissão. Tal como defendem González Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011),

> "o Practicum constitui um espaço privilegiado para analisar o conhecimento e para o ensino: para a reflexão sobre o quê e como conhecem os professores; como e quem constrói, sistematiza e difunde o conhecimento a partir da prática e, em definitivo, que orientações seriam mais pertinentes para os processos de aprendizagem e formação sejam efetivos" (p. 58).

A este respeito e no sentido de apresentar orientações para a construção de um plano de estágio coerente, Barreiro e Gebran (2006) apontam os

> "princípios que a componente de estágio deve ter: i) a docência é a base da identidade dos cursos de formação; ii) O estágio é um momento de integração entre teoria e prática; iii) O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria; iv) O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor" (p. 90).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parece-nos evidente que a natureza e o sentido do estágio enceta em si diversos fatores, com causas e razões que dependem de um sem número de elementos e que cada plano curricular

deve estar ajustado aquilo que esses fatores, carecendo sempre de uma avaliação estudada da realidade. Assim, tal como defendem Gonzlez Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011),

> "a visão do Praticum como uma ocasião para a aprendizagem do ensino remete-nos a aprofundar a análise dos processos, interações e desafios que acontecem neste período e nos compromete a ter em conta os resultados destas indagações para melhorar o seu desenho e adequar a sua localização nos programas formativos" (p. 63).

Autoras, como Felício e Schiabel (2019, p. 2125) defendem que "a Prática Pedagógica é o espaço e o tempo de encontros, de confrontos, de convergências, de reflexões, de análises, de problematizações e de sistematizações", que servem de elo de ligação das aprendizagens anteriores, às novas aprendizagens, fortalecendo a formação inicial.

Neste sentido, não deve haver distinção entre aquilo que são os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares teóricas com os adquiridos nas unidades curriculares voltadas para a prática, pois como nos defendem as mesmas autoras, "o desafio expressado na integração teoria-prática, mostra-se como aquele mais premente na formação inicial de professores, sobretudo pela insistência com a qual vemos que a prática continua sendo interpretada como espaço para aplicação da teoria" (Felício & Schiabel, 2019, p. 2129).

Importa ainda realçar que também os programas formativos dependem de legislação e, nesse sentido, a componente de Prática de Ensino Supervisionada e, dentro dela, o estágio, está condicionada à legislação em vigor, tema que tratamos a seguir.

2.2.2. A organização do estágio à luz da legislação

Ao longo dos anos, o estágio tem sofrido variações, não só a nível paradigmático, mas também a nível de nomenclatura, de duração e até de importância. Estas variações são tendência também das transformações ocorridas ao longo do tempo, no que diz respeito aos próprios paradigmas da formação de professores e, ao mesmo tempo, fortemente relacionadas com mudanças políticas, económicas, sociais, culturais e éticas. Hoje em dia o professor tem de estar preparado para corresponder a uma série de necessidades que a sociedade apresenta e são esses desafios que têm de ser tidos em conta na preparação dos futuros professores.

O Processo de Bolonha, assim chamado quando, em 1999 os ministros de educação de diversos países da Europa assinaram um acordo, em Bolonha - Itália, que deu início a um plano de convergência, cujo objetivo era o de facilitar a mobilidade de estudantes, sendo necessário para isso a adaptação de currículos e uma uniformização, quantificada no sistema de créditos, em ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

A este respeito, Lima, Azevedo e Catani (2008) citados por Gonçalves e Tomás (2019, p. 3),

> "apresentam uma crítica a este processo, considerando que se consubstancia numa política educacional supranacional, tendo em vista "um movimento em direção à convergência" não só a nível institucional e organizacional – sistema de graus, créditos, mobilidade etc. –, mas também ideológico – referencial pedagógico centrado no estudante; e na definição de perfis e de competências profissionais etc. – que marcam também um processo de redefinição de funções, identidade e trajetórias dos(as) profissionais de educação".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Importa para esta nossa investigação que façamos uma breve resenha (ver figura 3) sobre as questões da prática pedagógica ao longo dos anos, representando a Lei de Bases do Sistema

Educativo o grande marco histórico e, mais tarde o Processo de Bolonha que nos trouxe, até aos dias de hoje, uma série de novos desafios.

Figura 3 - marcos legais na formação de educadores(as) de infância e professores(as) em Portugal. 1986-2014. Adaptado de Gonçalves e Tomás, 2019

		1986	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei 46/86, de 14 de outubro
			Definição de princípios nos quais assenta a formação de educadores e professores (art.º 30 e 31). Formação inicial de professores/as passa a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior.
Portaria 336/88, de 28 de maio	1988		
Regulamentação da componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º CEB (art.º 1).			
		1997	Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
			Aquisição de qualificação profissional através de cursos superiores (art.º 31). Organização das licenciaturas com um ciclo de estudos de 4 anos. No caso dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo, são igualados aos restantes docentes dos ciclos de ensino seguintes.
Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto	2001		
Definição do perfil de competências e formação para o ingresso na carreira docente.			
		2005	Lei 49/2005, de 30 de agosto – LBSE
			Alteração dos critérios próprios sobre a formação inicial de educadores e professores do ensino básico (art.º 33 e 34).
Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março	2006		
Aprovação do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior – novo modelo de organização no que respeita aos ciclos de estudo			
		2007	Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro
			Estipulação de que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de mestrado. Definição das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, constituindo-se este como um requisito essencial para o exercício da função docente.
Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio	2014		
Aprovação do regime jurídico de habilitação profissional para a docência			

A LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 outubro e que já a abordamos anteriormente quando falamos da formação inicial de professores, estabeleceu o quadro geral do sistema de educativo, definindo os princípios segundo os quais se regeria a formação de educadores e de professores. Desde esse momento que várias foram as transformações que o sistema educativo sofreu, no sentido de dotar as escolas superiores e universidades de formação ajustada, cada vez mais, às necessidades de formação. Olhando para a figura anterior percebe-se que foram vários os diplomas que marcaram a mudança na formação inicial de professores. Seguiu-se, em 1998, a publicação da Portaria 336/88 de 28 de maio, que no seu artigo 1.º nos diz que veio "regulamentar a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico". Ainda nesta portaria são apresentados os objetivos da prática pedagógica:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "1 - A prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:
> a) Ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
> b) À aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;

> c) Ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.
> 2 - A prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração crescente e responsabilização progressiva.
> 3 - A prática pedagógica deverá, em princípio, desenvolver-se nos seguintes aspectos:
> a) Observação-análise;
> b) Cooperação-intervenção;
> c) Responsabilização pela docência." (art. 3.º)

No que respeita à carga horária a mesma é a disposta na Portaria 352/86 de 08 de julho, com uma distinção em Cursos do Ensino Primário, com a duração de 6 semestres e Cursos do Ensino Básico com a duração de 8 semestres. A duração da prática pedagógica varia nos dois Cursos, sendo de 20 a 25% do total de horas no primeiro caso e de 22,5 a 27,5% no segundo caso. A realização da prática pedagógica integra: i) docentes da instituição formadora; ii) professores da turma, onde se realize a prática pedagógica, designados por professores cooperantes. Em termos de responsabilidade, a mesma é do docente da instituição de formação, sendo o grau de responsabilidade do professor orientador equivalente à natureza e do tipo de atividades que os estudantes em formação possam realizar. Alarcão (1991) diz-nos que:

> "a componente de formação profissional prática, em situação oficinal, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)" (p. 6).

A parte prática pedagógica é identificada como sendo a componente prática dos cursos de formação de educadores e professores, muitas vezes em dualidade com a teoria, como se as dimensões teoria e prática não contribuíssem de igual modo para um mesmo processo. Importam realçar autores que, como Formosinho (2001, p. 53) entendem a prática pedagógica como "a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente".

Em 1997 surge a alteração à LBSE, através da Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. A maior alteração prende-se com a igualdade entre os cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo com os restantes docentes de níveis seguintes, além da duração das licenciaturas serem de quatro anos.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto definiu o perfil geral de desempenho, quer do educador de infância quer do professor do ensino básico e secundário. Este perfil definia as seguintes dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento de ensino e aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional do longo da vida.

Em diplomas seguintes surgiriam os perfis específicos. No perfil geral estavam, desde logo, abrangidas todas as possíveis amplitudes da prática profissional docente.

Em 2005, com a Lei 49/2005 de 30 de agosto, é de novo alterada a LBSE. Trata-se da segunda alteração que a Lei sofre desde a sua publicação, em 1986. Nela, no seu artigo 31.º

diz que "os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino". Nesta altura já tinham sido constituídos grupos de trabalho, que durante anos emitiram pareceres sobre a formação de professores, em especial sobre a prática pedagógica. São exemplos a CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (1997, 2000, 2001, 2003 e 2004) e o INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (2000 e 2002). Estes grupos de trabalho, em relação à prática pedagógica, procuravam que esta fosse reconhecida tal como nos referem Formosinho e Niza (2009, p. 19) "uma verdadeira componente de formação".

O Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março trouxe uma nova organização à formação de professores, com o intuito de, como a própria introdução ao diploma refere,

> "assegurar aos estudantes portugueses condições de formação e de integração profissional similares, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram o espaço europeu, através da adopção, em cada área de formação, de um número de créditos e, consequentemente, de uma duração, que não sejam diversos dos de instituições de referência de ensino superior daquele espaço nas mesmas áreas" (preâmbulo).

Em 2007 surge o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro e, juntamente com o anterior, estavam concretizadas as grandes modificações subjacentes do Processo de Bolonha. No que respeita às práticas pedagógicas, assiste-se ao surgimento da iniciação à prática profissional efetivando-a na prática de ensino supervisionada, enquanto

> "momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade" (Dec. Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, preâmbulo)

A partir desta altura, a organização que os diplomas implicavam ao nível da formação de professores, trouxe planos de estudo menos flexíveis e distribuídos em áreas de formação. Uma delas e a que nos importa para a nossa investigação é a iniciação à prática profissional, cujas atividades:

> "a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;
> b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
> c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional" (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14.º, ponto 4)

A importância dada à iniciação à prática profissional, que aparece ao nível do 1.º ciclo de estudos – Licenciatura – assume-se com valorização de 15 a 20 ECTS de um total de 180. Tem depois continuidade, ao nível do 2.º ciclo de estudos – Mestrado – onde surge a componente de formação Prática de Ensino Supervisionada, com 30 a 35 ECTS, de um total de 60 ECTS, ou 40 a 45 ECTS, de um total de 90 ou 120 ECTS, dependendo da especialidade. O mesmo diploma aprova os princípios orientadores para a prática de ensino supervisionada:

> "Princípios orientadores da avaliação na prática de ensino supervisionada
> 1 - A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.
> 2 - Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:
> a) Do orientador cooperante;
> b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes;
> c) No caso do ensino particular e cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.
> 3 - A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente" (Artigo 21.º).

Para a nossa investigação importa-nos focar na prática de ensino supervisionada do 2.º ciclo de estudos, na formação de professores do 1.º Ciclo Ensino Básico, que é a componente de formação onde se insere o Estágio. Várias foram as discussões, ao longo dos anos, acerca desta componente, nomeadamente no espaço temporal e duração nos planos de estudo (Cardona, 2008; Alarcão & Roldão, 2010; Rocha, 2016; Tomás & Gonçalves, 2018; Gonçalves & Tomás, 2019). O Processo de Bolonha veio acentuar essas discussões, trazer-nos menos autonomia para as escolas de formação e, ao mesmo tempo, com a obrigatoriedade de um 2.º ciclo de estudos enquanto momento de qualificação profissional para a docência, um novo nível académico para os professores.

Sabemos que a prática de ensino supervisionada representa um momento essencial na formação do estudante, futuro professor, dado que lhe permite a incursão na realidade escolar e, assim, ter noção dos desafios que pode encontrar ao nível da docência. Para o efeito e tal como nos dizem Lopes e Bastos (2017, p. 71), os cursos de formação inicial de professores disponibilizam, além de unidades curriculares (UC) de âmbito científico e pedagógico, UC de cariz prático, de que é exemplo a "Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)". Esta unidade curricular subdivide-se em Estágio, Seminário e Orientação Tutorial.

O Estágio decorre no estabelecimento de ensino cooperante, vulgarmente chamada de escola cooperante. É recebido por um professor titular de turma, que passa a ser designado por orientador cooperante, dada a sua função de orientar o estudante na sua incursão na prática

real. Todas as ações são organizadas pela pessoa responsável da instituição de formação, designado por supervisor. Este é também responsável pelas aulas de seminário e orientações tutoriais. Tal como defendem Ferreira e Fernandes (2015), "a supervisão pode, nesta perspetiva, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo e, apoiando-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos nesse ato educativo, contribuir para uma melhoria contínua" (p. 246). Relativamente ao estudante, futuro professor, concordamos com Lopes e Bastos (2017, p. 75) quando nos dizem que,

> "para tornar a experiência da prática de ensino supervisionada (estágio) num processo didático-pedagógico é necessário que o estagiário, na sua prática letiva nas escolas cooperantes, mobilize os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do seu percurso académico no âmbito das diferentes unidades curriculares do Curso. É esse conhecimento que irá sustentar uma prática pedagógica relevante, que conduza os alunos do 1º ciclo a alcançarem o maior sucesso nas suas aprendizagens, a todos os níveis."

Dada a imposição por Decreto, a duração do estágio pode variar entre 1 semestre ou 2 semestres, dependendo se o Curso habilita para uma ou 2 especialidades. Em todo o caso, o estágio enceta em si, além da componente de prática nos centros de estágio, momentos de supervisão, derivadas de reflexão, geralmente destinados às aulas de seminário na instituição de formação, que acontecem semanalmente. Nas aulas de seminário, de cariz teórico-prático, também são exploradas temáticas, geralmente relacionadas como nos dizem Lopes e Bastos (2017) com

> "as componentes do currículo pertencentes ao 1.º ciclo do ensino básico, apresentadas e analisadas as metas curriculares da Matemática e do Português, os programas de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (documentos de referência e norteadores dessas disciplinas) analisados os elementos que fazem parte das planificações de aulas; explanadas as formas de avaliação das aprendizagens e apreendidos que tipos de recursos didáticos se usam nas aulas deste nível de ensino). Também é feita a orientação e o acompanhamento das planificações dos estagiários para as suas aulas de responsabilização e a reflexão sobre a prática de ensino supervisionada dos estagiários" (p.77).

As aulas de orientação tutorial acontecem "em horários previamente combinados com cada grupo de estágio ou individualmente, é feita a orientação das planificações das aulas dos estagiários e das atividades da prática de ensino supervisionada, a partir das reflexões feitas no Seminário de Estágio (Ferreira & Bastos, 2015 citados por Lopes & Bastos, 2017, p. 77).

O Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio complementou um conjunto de medidas, nomeadamente a revisão do regime aprovado pelo Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, de modo a reforçar a qualificação dos educadores e professores, trazendo mais peso na componente de prática de ensino supervisionada e noutras componentes, por intermédio do aumento da duração dos ciclos de estudo. A avaliação é feita de acordo com as diretrizes do referido Decreto, naquilo que refere como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada
> 1 - A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

> 2 - Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:
> a) Do orientador cooperante;
> b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.
> 3 - A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente" (artigo 24.º).

Todos estes diplomas alteraram, significativamente a formação de professores em Portugal e trouxeram novos desafios, desafios inclusive de processos, nomeadamente no supervisivo, incutindo a reflexão como aspeto crucial e que nos merece destaque no ponto seguinte.

2.2.3. A reflexão supervisiva no estágio

Antes de falarmos sobre reflexão supervisiva no estágio importa debruçarmo-nos sobre o conceito de reflexão e sobre a sua relevância na formação de professores, até chegarmos ao conceito de reflexão reflexiva e assim o enquadramos nas práticas educativas.

Falarmos do conceito de reflexão é, indubitavelmente importante, falarmos de John Dewey, dado que foi o precursor do conceito. Foi em 1933 que surgiu a sua obra How We Think, com a visão de que as ações podem ser passíveis de uma ação reflexiva, ao contrário de ações rotineiras, que tornam os professores tradicionalistas. Como iniciador do conceito de reflexão, Dewey citado por Alarcão (1996) diz-nos que a aplicabilidade do pensamento reflexivo se coloca ao nível de clarificar uma situação complexa, no sentido de a por mais ordenada, mais lógica, com vista a um fim comum. Para o efeito considera dois momentos: i) fase pré-reflexiva e ii) fase pós-reflexiva. A fase pré-reflexiva diz respeito ao momento em que a ação ocorre e que carece de reflexão. A fase pós-reflexiva diz respeito ao momento em que se pesquisa formas de resolver a situação que gerou a reflexão. Para se dar a reflexão o mesmo autor considera importante que haja abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Ao longo de vários anos Dewey debruçou-se sobre a reflexão no que toca aos professores, mas só mais tarde, nos anos 80 é que, com as obras de Donald Schön, se começou a dar mais relevâncias aos estudos de Dewey. Schön (1987) defende a reflexão a partir de práticas reais, em que o profissional se torna mais capaz de enfrentar novas situações e estará mais preparado para as enfrentar. A experiência do professor, escreveu Schön (2000) e o seu conhecimento subjacente, podem, através da reflexão, ajudar a solucionar os problemas que advêm da prática. Assim, tal como nos diz Alarcão (1996), Schön assenta os princípios da nova filosofia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, apelidando-o de "conhecimento na ação". Implica que o professor analise as suas ações, no sentido de se consciencializar de possíveis defeitos e défices e, dessa forma, procure novas formas de agir, para que promova o seu desenvolvimento e melhoria das suas práticas. A esta atuação Schön (1987) denomina *artristy*, que se trata de uma metáfora proveitosa para exprimir o que os professores em colaboração são capazes de fazer.

Schön (1987, 2000) suporta a sua teoria em três momentos de reflexão: i) reflexão na ação; ii) a reflexão sobre a ação; e iii) a reflexão sobre a reflexão na ação. No primeiro momento dá-se a reflexão, ou seja, o professor reflete durante a própria ação, refazendo-a conforme novas situações que lhe são postas. No segundo momento, mentalmente, o professor reconstrói a ação, com o "repertório de imagens, teorias, compreensões e acções"

(Schön, 1987, p. 31), compreendendo o que aconteceu e como resolveu os imprevistos. A reconstrução de algumas ações pode resultar em novas compreensões da situação. No terceiro momento, o professor constrói o seu conhecimento, encorajando a sua evolução e desenvolvimento profissional. Trata-se de uma meta-reflexão, uma vez que propicia o desenvolvimento de novos raciocínios, novos pensamentos, nova compreensão, nova forma de agir e de ponderar problemas. Os professores também são convidados, através da reflexão da sua própria prática e, mais ainda, no que respeita à reflexão sobre essa prática, a possuir uma visão crítica do contexto em que exercem a sua atividade profissional, podendo inclusive levar à alteração de crenças e conceções pré estabelecidas.

Marcelo (1992) apresenta-nos quatro formas de reflexão: i) introspeção; ii) exame; iii) indagação; iv) espontaneidade. Na introspeção o professor faz uma análise interior sobre as suas conceções e sentimentos, mas distante do seu dia a dia. No que respeita ao exame, trata-se de uma ação mais abrangente. O professor reflete sobre o ocorrido e as ações do passado, mas além de o fazer em relação ao processo de lecionação, fá-lo também em relação à sua formação em reuniões, projetos e outros, colocando-os como potenciais melhorias nas ações futuras. No que respeita à indagação, há a reflexão, mas também a ação. Trata-se de uma relação com o conceito de investigação-ação. A espontaneidade, como forma de reflexão, resulta em que o professor pensa durante a ação, levando a improvisos, de forma a resolver problemas decorrentes da sua prática, como apontam Vaillant e Marcelo (2015): "aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê do que fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências das nossas condutas e das dos outros" (p. 67).

Com as suas ideias, Schön criticou o paradigma da racionalidade técnica, trazendo a valorização do conhecimento a partir de uma prática refletida, refutando a simples aplicação dos conhecimentos científicos adquiridos na teoria. Tratou-se de uma aproximação entre a teoria e a prática, numa altura em que havia necessidade de várias mudanças na educação. A este respeito Marcelo (1992) trouxe-nos que o ensino "é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático" (p. 160). Alarcão (1996) é da mesma opinião quando nos diz que,

> "o valor epistemológico da prática é revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas." Neste sentido, trata-se de um enorme contributo para a educação porque surge, assim, um conhecimento prático reflexivo" (p. 17).

Também Ponte (1994) corrobora destas ideias quando nos diz que,

> "a teoria, o confronto com novos quadros de referência é fundamental para um alargamento de perspectivas e para uma desestabilização dos equilíbrios iniciais. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão pode, por outro lado, estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consistente e mais aperfeiçoada (p. 76).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Evidentemente não podemos pensar que a cada umas destas ideias é suficiente para que exista pensamento prático reflexivo dos professores, é preciso que estes sejam capazes de examinar, questionar e avaliarem de forma crítica as suas práticas. Isto relaciona-se com a própria formação do professor, pois tal como defende Alarcão (2003) é necessário que tenhamos uma formação do tipo colaborativo, em que exista sistematicamente questões sobre a ação, nomeadamente do professor.

Um outro autor de referência, Zeichner, traz-nos uma nova dimensão, a acrescentar à reflexão e aos seus valores preconizados por Dewey e Schön. Zeichner (1993) acrescenta a reflexão crítica como forma de considerar que os princípios morais e éticos podem influenciar a forma de pensar dos professores. Ao mesmo tempo fala numa reflexão como prática social, defendendo que os professores, em grupo, têm mais hipóteses de construir comunidades colaborativas.

Para Zeichner (1993), a ação reflexiva é "uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz" (p. 18). Surge assim, na investigação, a importância dos professores reflexivos. Segundo estes autores, são aqueles que se questionam constantemente, quer sobre as metas que pretendem atingir quer sobre as ações a desenvolver.

Como já referido antes, os professores reflexivos praticam as suas ações com base na sua própria investigação-ação, tendo em conta um determinado contexto escolar. Esta prática é atestada em teorias da educação, sobre as quais o professor tem uma postura crítica. No decorrer surgem interrogações, num cenário de conversação coletiva, que pode ser real ou metafórico, como nos trouxe Schön (1987).

No que respeita à investigação ação, um dos seus grandes precursores foi John Elliott. É um tipo de investigação que, através do envolvimento dos intervenientes, possibilita a sua formação e transformação. John Elliott (2009) "a expressão «investigação ação» foi denominação de Kurt Lewin, em 1947, para descrever uma forma de investigação" (p. 95). Este tipo de investigação como nos dizem Moreira e Alarcão (1996) aproxima-se do modelo de supervisão clínico, centrado na observação, na análise e reflexão, quer do próprio quer dos colegas. Aliás o conceito de reflexão parece estar presente em vários modelos e programas de formação, apesar das diferentes e diversificadas abordagens. Precisamente por isto, vários autores (Liston & Zeichner, 1987; Zeichner, 1993; Marcelo, 1992; Alarcão, 1995; Ralha-Simões, 1995; Martins & Paulo, 2019) chamaram à atenção para o facto do conceito estar a ser usado de forma permanente e com risco de se tornar algo vazio do que é verdadeiramente o seu significado concetual e, com isso como consequente perda de importância na formação de professores.

Concordamos com Zeichner (1993) quando nos diz que "o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes" (p. 50). Neste sentido, sendo que o desenvolvimento das competências reflexivas não é um processo simples, pelo contrário, além de que não ocorre de forma imediata, é necessário que os programas de formação incluam momentos em que estejam previstos acompanhamento nas práticas reais de ensino.

Olhando para estas necessidades, a reflexão supervisiva reveste-se de total importância. Igualmente se torna importante a partilha e reflexão partilhada entre supervisores, estudantes futuros professores e orientadores de estágio. Assim, a formação deverá congregar em si um espaço de reflexão e comunicação, onde os sujeitos colocam dúvidas, anseios, problemas e, em contrapartida, deverão receber dos seus pares ajuda para analisar, numa perspetiva construtivista de conhecimento.

Existe, portanto, a necessidade do supervisor criar um ambiente educativo favorável ao estudante futuro professor, estabelecendo um clima de confiança, segurança e tornando-se num apoio importante ao longo do processo das práticas.

Orientando a supervisão para uma prática refletida, o supervisor está a promover que reflitam e analisem, de forma intencional, as ações desenvolvidas e, assim, promovam alterações positivas na prática.

Tal como nos dizem Alarcão e Roldão (2010), a supervisão deve suscitar ambientes que promovam a construção e o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo promovam o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores. Assim, a prática de supervisão deve focalizar-se na sua vertente fundamentalmente formativa e de acompanhamento, feita por agentes qualificados. A seguir dedicamo-nos a esses agentes, na pessoa do supervisor e do orientador cooperantes e ao processo que, na sua prática enquanto formadores de professores praticam, a supervisão.

2.3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2.3.1. Conceito de supervisão

Tal como defendem Mesquita e Roldão (2017),

> "quando tentamos esclarecer um conceito é importante partirmos da sua natureza etimiológica. A palavra *supervisão* é constituída por dois étimos de origem latina, nomeadamente *SUPER* (sobre) e *VISÃO* (ação de ver). A sua união sugere uma atitude de ver com mais clareza e também um *olhar de* ou *por cima*, permitindo ao sujeito ter uma *visão global sobre algo*, ou alguém" (p. 56).

Inicialmente, dada a sua etimologia, a supervisão era entendida como um ato de inspeção, de controlo ou de fiscalização, sendo que o supervisor era alguém que fica no topo da hierarquia. Mais tarde, associaram-se conceitos de orientação, acompanhamento, de análise, de reflexão e, dessa forma, o carater originário de visão superior tendeu a desvanecer-se. Aliás, a supervisão, no âmbito escolar surge como uma ação dinamizadora de diferentes práticas de trabalho colaborativo. O seu papel é ativo, no sentido de ser, sobretudo, uma mediação entre profissionais, dentro de uma organização que é a escola. Podemos dizer ainda que se trata de um processo de reflexão, de aprendizagem e de integração de saberes e competências, em diferentes dimensões.

No enquadramento da formação de professores, "supervisão" remonta aos anos 30, tendo sido o termo vulgarizado a partir dos anos 50, contribuindo bastante o desenvolvimento, nos Estados Unidos, do modelo de "supervisão clínica", que posteriormente foi adotado por outros países. A partir da década de 80 "tem-se vindo a assistir a um crescente interesse pela dimensão da supervisão na prática pedagógica" Oliveira (1992, p. 13), também como sequência da divulgação feita através de Complementos de Estudos Superiores Especializados e da criação de Pós-graduações e Mestrados em supervisão, que levaram à clarificação do termo e à sua crescente vulgarização. Assim, e enquadrando a nossa vertente principal, para que haja uma relação de supervisão são necessários pelo menos um supervisor e um supervisando, decorrendo esta relação durante um período de tempo.

As definições apresentadas por Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993) aparecem como referência obrigatória, pese embora o longo tempo passado das mesmas, continuam a ser abordagens com as quais concordamos. Alarcão e Tavares definem supervisão como "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (1987,

p.18). Nesta definição ressaltam desde logo dois elementos fundamentais: processo e desenvolvimento humano e profissional. Processo, uma vez que é de esperar que esse seja sempre um dos grandes enlaces da supervisão, enquanto apoio à formação. Desenvolvimento humano e profissional uma vez que "falar de desenvolvimento do professor implica aceitar que o indivíduo não evolui apenas até à idade adulta" (Ralha-Simões, 1995, p.185), sendo uma "problemática englobante que inclui múltiplos aspectos de natureza pessoal e profissional (Simões, 1995, p. 185).

A definição apresentada por Flávia Vieira, autora que ofereceu importantes contributos em que supervisão "no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação" (1993, p.28), já nos remete para outros dois elementos fundamentais da supervisão: a reflexão e a experimentação, que sem dúvida, são duas componentes que pertencem à prática.

A possibilidade de, através de experiências, o aluno-estagiário poder refletir sobre os seus erros tomando consciência destes e, de certa forma, abrir possibilidades à sua correção, tendo "um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas, ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional" (Alarcão, 1996, p. 176). "Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade" (Alarcão, 1996, p. 177).

O termo supervisão, em Portugal, estava associado a uma prática autoritária e inspetiva. Atualmente é procurado o termo supervisão para definir orientação pedagógica. Desta forma, o processo de supervisão não deve ser visto como "uma mera modificação de comportamentos ou transmissão de conhecimentos, de procedimentos e atitudes", mas antes algo capaz de "proporcionar condições de desenvolvimento pessoal" (Simões & Ralha-Simões, 1990, p. 180), conduzindo a uma "maior eficácia do professor através da activação do seu desenvolvimento pessoal" (Simões e Ralha-Simões, 1990, p. 181).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão proporciona "o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes" (p. 144). Também Vieira e Moreira (2011) defendem a mesma linha, ao defenderem uma orientação transformadora da supervisão pedagógica, assente em valores de liberdade e de responsabilidade social. Nesta perspetiva a supervisão auxilia na identificação da intencionalidade educativa, apoiando-se na reflexão entre os agentes envolvidos, permitindo que haja uma melhoria constante e ao longo do tempo. De acordo com o descrito, Alarcão & Tavares (2010) dizem:

> "Efetivamente o ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como inseparáveis" (p. 47).

Fica claro que o processo de supervisão pode ser utilizado como forma de desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo. Aliás a supervisão assume um papel, tal como defende Sá Chaves (2009), de mediação que pode ser entre dois ou mais sujeitos com vista ao desenvolvimento humano integral. Segundo a mesma autora, sendo um processo coletivo, "transcende e transfigura as dimensões individuais através das quais se estabelece e institui, relevando a fundamentabilidade da reflexão partilhada" (2009, p. 53). A partir do seu papel de mediação, a supervisão incita a que o professor em formação se motive e se interrogue, numa

simbiose com a teoria aprendida, acerca de tudo o que vai realizando. Desta forma está a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Alarcão (2000) defende ainda que a supervisão tem como grande finalidade, o desenvolvimento qualitativo da organização-escola e dos que nela trabalham, seja com situações individuais ou coletivas, incluindo a formação de novos profissionais. Desta forma, a supervisão a este nível, reúne qualidades indubitáveis no que respeita a várias variáveis presentes nos processos ensino-aprendizagem.

Atualmente, "a noção de supervisão tem vindo a remeter-nos para a criação, ampliação e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento pessoal" (Mesquita & Roldão, 2017, p. 53).

2.3.2. Modelos de supervisão

Modelos são conceções teóricas que nos ajudam a descodificar o que é real. Sergiovanni e Starratt, citados por Tracy (2002) dizem-nos que:

> "os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas." (p. 26)

Em todos os modelos existem riscos e vantagens e importa, ter em conta que, de realidade para realidade, podem mudar a sua consistência e até eficiência. Nestes pressupostos temos de, tal como defendem Mesquita e Roldão (2017) "encarar cada um deles na sua individualidade, mas também compreendê-los considerando-os na sua totalidade e globalidade" (p. 59). Os modelos de supervisão divergem no modo de "fazer supervisão" e no modo de a colocar em prática.

Ao longo do tempo, alguns autores (Tracy, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017) debruçaram-se sobre o estudo dos diferentes modelos e definiram-nos tendo em conta uma série de questões relacionadas com a própria formação. Alertaram, ainda, para o facto de que a aplicação de um só modelo pode revelar-se ajustado, mas também limitado, pelo que sugerem que, analisados todos os pressupostos e variáveis envolvidas, possam ser combinados diferentes modelos.

De forma mais sistematizada, as práticas de supervisão podem ser divididas em dois grupos: i) racionalidade técnica e ii) racionalidade prática. Os modelos da racionalidade técnica, que se distinguem mais pelas suas características comportamentalistas, cujo ensino é tido como uma ciência aplicada e os modelos da racionalidade prática que advêm das teorias construtivista e desenvolvimentista e se centram nas práticas de reflexão como forma de resolução de problemas. Esta divisão não se esgota em si, dado que depende sempre da entoação que é colocada nos sujeitos, no processo e nos contextos. Tendo como base a racionalidade técnica "acredita-se que a ciência reflecte a verdade exacta, assumindo-se então uma relação em espelho entre a ciência e a prática" (Soares, 1995, p. 142). Neste pressuposto, o papel do supervisor assume contornos importantes, uma vez que é sujeito possuidor de saberes, de teorias acerca da investigação educacional, capazes de solucionar problemas com os quais os supervisandos se deparam nas suas práticas. Estes últimos esperam do supervisor as respostas para as dúvidas que vão surgindo, procurando também na teoria obter essas tão desejadas respostas. Os modelos de racionalidade técnica mostram-se influenciados por uma visão positivista, em termos de formação de professores, ao mesmo tempo que sofrem também influência de um modelo behaviorista, de teor tecnicista. Podemos então caracterizar

a racionalidade técnica como sendo "uma definição exaustiva e minuciosa dos comportamentos, capacidades e conhecimentos a adquirir" (Ralha-Simões e Simões, 1997, p. 40-41), opondo-se assim "ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva" (Nóvoa, 1992, p. 27).

As instituições responsáveis pela formação de professores e que assentam a sua formação nestes modelos, baseiam-se fundamentalmente no facto de toda a investigação realizada durante o curso servir para o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao desempenho futuro, ao mesmo tempo que este conhecimento ensinado na instituição de formação prepara o formando para as exigências do real da sala de aula. Tudo isto tendo em conta a vertente de desenvolvimento de "programas de formação que incentivem as competências do professor e que providenciem o seu treinamento" (Ralha-Simões, 1993, p. 49). É óbvio que esta perspetiva pode tomar proporções drásticas se não forem desenvolvidas estratégias de atualização de recursos humanos e experiências dos profissionais ligados a estas temáticas.

Nos modelos que se enquadram na racionalidade prática, tendo em conta os seus pressupostos, a prática deve coabitar com a reflexão, ou seja, o estudante/futuro professor deve ser capaz de colocar em prática o que adquiriu na teoria, sendo que a posterior reflexão, para eficaz resolução de problemas, assume contornos importantes. Segundo Pérez Goméz (1992, p. 102), o bom profissional deve ter "capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos". Também Schön é da mesma opinião.

Os modelos da racionalidade prática surgiram a partir das sucessivas críticas em torno dos modelos de racionalidade técnica, críticas essas apontando para a necessidade de um modelo com práticas reais, que permitisse ao formando o confronto com a prática real e com situações possíveis de acontecimentos durante a sua prática profissional. Assim e respondendo às necessidades, surgiram quatro modelos: *i)* modelo de supervisão clínica; *ii)* modelo reflexivo de supervisão; *iii)* modelo desenvolvimentista de supervisão; e *iv)* modelo ecológico de Supervisão.

Ao longo do tempo, diferentes autores (Tracy, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Mesquita & Roldão, 2017) debruçaram-se sobre a organização dos modelos de supervisão tendo em conta determinadas características.

Tracy (2002) apresenta três modelos de supervisão: i) científico; ii) clínico; e iii) artístico.

O modelo científico em torno da definição de ensino e como sendo um dos diferentes meios de aprendizagem sobre o ensino.

O modelo clínico em que Tracy (2002, p. 42) nos diz que "uma pessoa torna-se supervisor clínico quando os passos na supervisão clínica se transformam em metáforas tanto quanto em regularidades, quando a observação e análise do ensino são as abordagens empíricas inerentes ao serviço qualificado, bem como nas fases processuais – os meios para obter o significado".

O modelo artístico que se centra no estilo único do professor e cujo objetivo do supervisor é conduzir o estudante no sentido de reforçar os valores que tipificam uma educação de qualidade.

Alarcão e Tavares (2003) falam nos modelos de supervisão como cenários, sendo que os agrupam em nove: i) cenário da imitação artesanal; ii) cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; iii) cenário behavorista; iv) cenário clínico; v) cenário psicopedagógico; vi) cenário pessoalista; vii) cenário reflexivo; viii) cenário ecológico; ix) cenário dialógico.

Também Mesquita e Roldão (2017) usam a os mesmos cenários, chamando-lhes modelos e acrescentando um décimo modelo, que designam por "modelo integrador", que parte de um décimo cenário enunciado por Sá-Chaves (2002) como "integrador, não standard". Alarcão e Canha (2013) acrescentam também um outro cenário, que apelidam de "ecodesenvolvimentista".

Alarcão e Tavares (2003) defendem que aos cenários que enunciam estão subjacentes uma série de questões de formação, que os influenciam:

> "relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber construído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação" (p. 17).

Dadas todas estas questões influenciadoras, os modelos ou cenários não podem nem devem ser analisados de forma rígida ou isolada, pois tal como defendem Alarcão e Tavares (2003, p.17) "os referidos cenários não devem também ser entendidos com compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência". Importa assim, debruçarmo-nos sobre cada um, de forma a melhor os entendermos.

O modelo da imitação artesanal enceta em si um caráter de imitação, em que o estudante, futuro professor, é colocado "a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17). Esta aprendizagem por imitação, tal como nos diz Mesquita e Roldão (2017) baseia-se em pressupostos de que se coloca o futuro professor em situações de observação, demonstração e imitação, com um profissional mais experiente e que aprende com este, enquanto mestre. Existe portanto uma forma única de se fazerem as coisas e sem necessidade de justificação.

O modelo de aprendizagem pela descoberta guiada pautava-se pelo facto do futuro professor ter já conhecimento adquirido através da teoria e de modelos de ensino, que vai depois transportar para a prática. Neste transporte tem de ter em conta os acontecimentos do contexto e, procurar na teoria respostas para aplicar aos diferentes acontecimentos. A dificuldade do processo era imensa, pois tal como defendem Alarcão e Tavares (2003),

> "os investigadores reconheceram a incapacidade de definir o bom professor sem tomarem em linha de conta as varáveis que interactuam no processo de ensino/aprendizagem. Centrar a investigação no estudo analítico deste processo em vez de a basear na observação descritiva dos agentes de ensino, ou seja, nos professores, apresentava-se uma alternativa mais promissora" (p. 18)

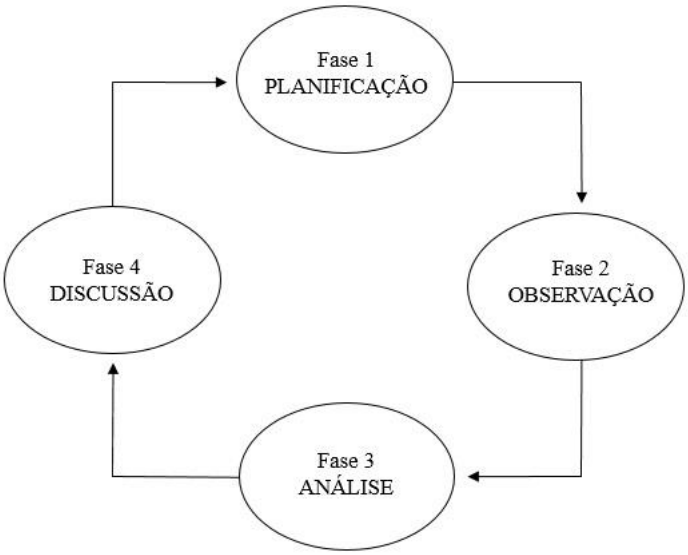
O modelo behavorista assente nas teorias comportamentalistas, parte do pressuposto que o estudante, futuro professor, aplica aquilo que aprendeu antes, estando o sucesso das suas práticas associado à sua capacidade de aplicar as técnicas que aprendeu. Defendia-se a ideia de que o aluno se devia aperfeiçoar em determinadas tarefas de ensino e na utilização de várias técnicas, de maneira a refiná-las e, dessa forma, a responder à complexidade do ensino em contexto real e autêntico. Neste modelo, Mesquita e Roldão (2017) chamam à atenção para o papel do supervisor, sendo que "este deve definir os objetivos que o formando (supervisionado) tem de atingir, bem como construir programas de treino e avaliar o seu desempenho" (p. 64).

O modelo clínico caracteriza-se "pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino" (Alarcão e Tavares, 1987, p. 30-31). Caracteriza-se fortemente por ser um modelo de supervisão personalizado, capaz de estimular as ideias dos formandos, sem necessidade de imposição de modelos rígidos. É claro que é um modelo que visa fundamentalmente melhorar

a prática do aluno/futuro professor na sala de aula, em estreita colaboração com o supervisor, a nível de planificação, observação, análise, reflexão e avaliação.

Fuentes Abeledo (2003), em relação a este modelo de supervisão, diz-nos que "adjetivou-se de clínico ao referir-se a uma relação cara a cara entre o supervisor e o professor centrando-se de forma sistemática nos sucessos da aula, em que ambos assistiram mas com papeis diferentes: um como observador e outro como professor" (p. 36). Este autor destaca a relação entre supervisão clínica e investigação-ação, sendo um tipo de supervisão que pode utilizar a investigação na aula, "praticando a planificação, observação, análise e discussão entre colegas" (p. 37). Destaca o ciclo de supervisão clínica em torno de quatro fases, conforme apresenta na figura:

Figura 4 - Ciclo da supervisão clínica. Adaptado de Fuentes Abeledo, 2003



Na fase 1 – reunião de planificação – é entendido como um momento em que se prepara a ação. Reflete-se sobre a ação a desenvolver em termos de "intenções, objetivos, conteúdos, metodologia" e também acerca "das decisões sobre os aspetos identificados como problemáticos em volta dos que se vai trabalhar e, portanto, sobre a informação a recolher e as formas de registo na fase de observação" (Fuentes Abeledo, 2003, p. 37).

Na fase 2 – observação – decorre na aula e é o "momento de recolha de dados relevantes e úteis para uma discussão posterior sobre os aspetos de ensino acordados previamente" (Fuentes Abeledo, 2003, p. 37).

Na fase 3 – análise – trata-se da análise do "ensino a partir dos dados recolhidos que são estudados pelo professor e pelo observador" considerando diferentes tarefas, como "a leitura da informação recolhida, a seleção de aspetos relevantes da aula, destacando alguns dilemas e contradições entre os princípios e objetivos e o que sucede na aula" (Fuentes Abeledo, 2003, p. 37). Realizam-se ainda os aportes para discussão na fase seguinte.

Na fase 4 – reunião de discussão – neste momento, "o observador e observado compartilham informação, põem as suas análises comuns sobre os dados recolhidos, refletem sobre o ensino, decidem a ação corretora seguinte e planificam a recolha de mais dados observáveis" (Fuentes Abeledo, 2003, p. 37).

Assim, numa análise colaborativa das práticas de ensino/aprendizagem o modelo é operacionalizado através de ciclos de observação, que Vieira (1993) nos descreve em três

fases: i) pré-observação; ii) observação iii) pós-observação. Durante estes ciclos, assumem relevante importância a recolha e análise da informação e responsabilidade partilhada entre o supervisor e do futuro professor na melhoria da prática e na regulação do processo de supervisão, através de uma avaliação contínua da sua eficácia, no que respeita ao exercício em torno das suas finalidades e à qualidade da relação interpessoal desenvolvida, que é uma dimensão muito reconhecida pelos seus defensores, do qual é exemplo Blumberg (1980).

O modelo psicopedagógico assenta nos pressupostos do ensinar a ensinar e, baseado as teorias relacionadas com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. E. Stones citado por Alarcão e Tavares (2003, p. 28) defende que "fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica". Trata-se de descobrir, nas diferentes teorias, formas de capacitar para resolver problemas e tomar decisões eficazes. Para Alarcão e Tavares (2003, p. 29) pode-se "recorrer a Piaget, a Bruner, a Vygostsky, a Luria, a Sternberg e a tantos outros para compreendermos como o ser humano adquire conceitos, desenvolve competências e as transfere para situações novas". Em relação à forma de atuação, Alarcão e Tavares (2003, p. 29) dizem-nos que "podemos recorrer a Skinner, a Ausubel, a Landa, a Gagné, a Carl Rogers, a Gardner e a muitos outros autores". Trata-se, portanto, de um modelo que potencia a analogia relacional entre supervisor-futuro professor e entre professor-alunos, conforme se apresenta na figura 5, adaptada ao contexto da nossa investigação.

Figura 5 - A supervisão como forma de ensino. Adaptado de Alarcão e Tavares, 2003



No modelo pessoalista, quando se fala em supervisão, tal como defendem Mesquita e Roldão (2017, p. 71) "percebemos que estamos perante um cenário em que quanto maior for o grau de desenvolvimento pessoal maior é a capacidade profissional para adaptar-se aos contextos". Isto pressupõe uma relação entre o desenvolvimento pessoal do estudante futuro professor e entre o seu desenvolvimento profissional. Ralha-Simões (1995) contraria este facto dado que num estudo realizado concluiu que não há paridade entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, sendo possível que sujeitos com menor desenvolvimento pessoal consigam melhor desenvolvimento profissional. Importa, no entanto, como defende Mesquita e Roldão (2017, p. 71) que "a formação deve partir da análise das conceções pessoais (crenças, valores, interesses, necessidades) e centrar-se em experiências de formação que favoreçam a reflexão sobre si, isto é, cada um é modelo de si mesmo".

O modelo reflexivo de supervisão surge posteriormente ao modelo clínico e caracteriza-se, como aliás o próprio nome indica, como sendo uma perspetiva reflexiva em relação à formação de professores. Obviamente que se falarmos de um modelo reflexivo no contexto de formação de professores, somos indubitavelmente levados a referir a pessoa de Donald Schön, um dos grandes autores e com grande peso na corrente que defende a prática profissional como sendo reflexiva. Assim, Schön introduziu nos anos 80 a reflexão, que é hoje um conceito "mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação" (Marcelo, 1992, p. 59), tendências essas que têm servido para a renovação das práticas no contexto da formação de professores.

Neste modelo de formação de profissionais reflexivos, a prática sobrepõe-se, em termos curriculares, à teoria e os profissionais práticos sentem necessidade de reflexão, procedimento que D. Schön (1987 citado por Nóvoa 1992) chamou de *reflexão na ação*. Estes profissionais reflexivos além de "examinarem" as suas ações, também refletem sobre elas, permitindo não só uma *reflexão na ação*, como também uma *reflexão sobre a ação*.

Quanto ao supervisor, no modelo reflexivo assume o papel de colaborador e encorajador do formando, podendo situar-se no tipo colaborativo, em termos de ajuda na resolução de problemas e na tomada de decisões, em colaboração com o formando; e também do tipo não-diretivo, mostrando capacidades de saber ouvir e de encorajamento na tomada de decisões e iniciativas.

Em suma, reflete, juntamente com o estudante futuro professor, acerca das suas práticas, de forma a melhorar e a ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Zeichner (1993) é um autor de referência deste modelo, uma vez que foi um dos seus grandes propulsores e o implementou, utilizando o conceito de professor como prático-reflexivo, aliás este autor defende que "os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores de todo o mundo" (p.15). Assim, o modelo reflexivo do processo de supervisão, como defende Pérez Gómez (1992, p. 110) pressupõe que "a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor".

Tendo isto em conta, o processo de supervisão posiciona-se como circular, uma vez que andamos à volta do experimentado para o reconstruir a partir dos processos de experimentação e de reflexão e manter a experiência que se mostrou eficaz e positiva. A importância da experimentação está na origem do modelo ecológico.

O modelo ecológico de supervisão constrói-se, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (1997), tendo por base:

> "o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes" do aluno em formação; "o reconhecimento da importância das interacções e comunicação entre esses contextos profissionalizantes", reveladores de uma extrema importância, e "o reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos" (p. 95).

Tendo em conta a perspetiva da autora, da qual corroboram Alarcão & Sá-Chaves (1994) parece-nos relevante retirar do mencionado, que o processo de supervisão deve ser constituído por uma interação entre os diferentes sistemas, que também estão sujeitos a influências e a outras ações, que resultam de outros processos que possam decorrer em relação de simultaneidade. No fundo estão de acordo com o modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979).

Este modelo, a nível de processo de supervisão, estrutura dinamicamente o nível pessoal, profissional e social do supervisado. Quanto ao supervisor, este assume um papel de educador, com a finalidade de promover no supervisado o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo sempre por base os atuais contextos, cada vez mais diversos da sociedade. Nesta perspetiva, a supervisão assume a função de proporcionar e gerir experiências diversas, em diferentes contextos, e facilitadora da ocorrência de transições ecológicas que possibilitam ao estudante futuro professor desenvolver novas atividades, assumir novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, constituindo-se como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Estes três fatores – atividades, papéis, relações interpessoais – são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente determinantes

são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações (Alarcão & Tavares, 2003).

O modelo dialógico, tal como referem Alarcão e Tavares (2003, p. 40) possui uma "nítida influência de pensamento que valorizam as concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas", seguindo Waite (1995) como grande defensor deste modelo. Este "emerge a noção de comunidade profissional, da qual fazem parte todos os sujeitos implicados no processo de supervisão, sendo que através da colaboração de todos e do diálogo crítico entre eles se pretende inovar e mudar os contextos" (Mesquita & Roldão, 2017, p. 73). Trata-se de uma importância fulcral dada à linguagem e um significado subjacente à construção da cultura e do conhecimento próprio do professor como profissional, naquilo que são as circunstâncias do contexto que influencia a sua profissão.

O modelo integrador que foi identificado por Alarcão e Tavares (2003) como um cenário possível, é designado por Trindade (2007) como "processo integrador complexo" (p. 82). Sá-Chaves (2002) citada por Mesquita e Roldão (2017) define como

> "um modelo aberto e inconcluso, adaptável a diferentes situações e contextos e suscetível de uma constante autorregulação. Sustenta-se em três ideias fundamentais, nomeadamente que professor está em constante desenvolvimento, que aprende a ensinar em ação e o supervisor é um facilitador dessa aprendizagem, sendo o interlocutor entre as aprendizagens que o professor realiza e as que aos alunos também realizam" (p. 74).

Surgem assim, como noções centrais deste modelo, o desenvolvimento e a aprendizagem, ressaltando a vertente pedagógica da supervisão, em que o supervisor "não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional.» (Alarcão & Tavares, 2010, p. 43).

Importa referirmo-nos ainda, de forma sucinta, ao modelo que Alarcão e Canha (2013) apelidam de "ecodesenvolvimentista" que se baseia na colaboração enquanto instrumento para o desenvolvimento e processo de realização pessoal e grupal, alicerçado em atitudes de disponibilidade e confiança, tendo em conta o seu contributo para a promoção do desenvolvimento dos profissionais e das organizações, geridas numa lógica de projeto colaborativamente supervisionado.

Este modelo desenvolve-se de acordo com um leque de estratégias apresentadas no contexto de um caso virtual iluminador de outros casos, esses reais. Alarcão e Canha (2013, p. 83) defendem que acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e de corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento".

Apesar dos diferentes significados atribuídos pelos diferentes autores à supervisão e numa perspetiva crítico-construtiva, todos eles apontam para um aspeto essencial, que é a procura da melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.

2.3.3. Papel e função do supervisor

Nos anos setenta, o supervisor servia de "modelo" para os estudantes, futuros professores, quer pela sua experiência quer pelo seu saber e prática. No fundo, o mestre transmitia os seus conhecimentos e o estudante aprendia, sendo que, deste modo, o saber se transmitia de geração em geração, ficando a avaliação a cargo desse mesmo professor.

Posteriormente, e através de várias investigações feitas, em termos de formação de professores, foram alteradas determinadas situações e também o papel do supervisor se viu passível de mudança. Assim, passou-se a dar mais ênfase às estratégias de análise das inter-relações entre o que o aluno aprendia com o mestre e como o reproduzia.

Também nesta década, com o surgimento do cenário "aprendizagem pela descoberta guiada", os estudantes, candidatos a professores, tinham conhecimento dos modelos e teorias de formação e observação. Parece-nos clara a tentativa de ajuda ao estudante, para que este tenha uma visão mais integradora do que realmente é a profissão docente. No fundo, este cenário já apresenta algumas modificações positivas em relação ao anterior, pois já permite a intervenção do formando no processo de aprendizagem.

Mais tarde, já na década de oitenta, com o cenário behavorista, utilizado nesta altura nas formações de delegados à profissionalização, os professores davam uma aula a um número reduzido de alunos e depois de esta terminar procedia-se à sua reflexão e análise, quer com os outros colegas quer com o supervisor. Depois desta análise, o professor voltava a dar outra aula, mas, desta feita, com o objetivo de aplicar as análises e reflexões resultantes da primeira aula lecionada. Embora continue a ser um processo em que se imita um "modelo" e as condições não sejam reais[7], neste processo, o estudante, futuro professor já se preocupa mais com "aprender a dar aulas", sendo que era um modelo suscetível de criar nos alunos uma espécie de "manual de bem dar aulas", sem que o resultado do que as crianças aprendem fosse o importante.

Obviamente que, com a investigação cada vez mais acesa em termos de Ciências da Educação, outros cenários foram surgindo. Stones (1984), citado por Alarcão e Tavares (1987) quando propôs o "cenário psicopedagógico", baseando-se na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e na relação ensino/aprendizagem supervisor/estudante em formação e ensino/aprendizagem professor/aluno, defendia que supervisor, neste cenário,

> "tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento." (p. 36)

Só que neste cenário, o professor enquanto "pessoa" não é totalmente valorizado e até que o cenário mais voltado para a pessoa – cenário pessoalista. Este, por sua vez, valoriza o autoconhecimento do professor, colocando-o como fundamental para o seu desenvolvimento, quer psicológico quer profissional. Com o decorrer das investigações foram-se chegando a conclusões que mostram fundamentalmente que os professores com maior desenvolvimento utilizam métodos de ensino mais variados e adaptam facilmente a sua planificação às necessidades dos alunos, favorecendo sempre a aprendizagem pela descoberta.

No fundo, perspetivando em traços gerais a função do supervisor, esta deve ser de ajudar o estudante, futuro professor, a fazer a observação do ensino que faz, interpretar dados, analisá-los, refletir sobre eles e procurar soluções para os problemas que surjam. Quanto a este assunto, Fuentes Abeledo e González Sanmamed (1994) são da opinião que o supervisor tenha "uma ampla experiência, conhecimento da sequência de formação que segue o futuro professor, facilidade para as relações humanas e comunicação, que lhe permitam oferecer o "feedback" aos alunos e ajudá-los a reduzir a sua ansiedade" (p. 41).

Alarcão e Tavares (1987) defendem que os objetivos do supervisor devem desenvolver as seguintes capacidades e atitudes:

[7] Devido ao número reduzido de alunos, presença de colegas e do supervisor.

> "Espírito de auto-formação e desenvolvimento. Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes do exercício da docência. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas. Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria. Capacidade de reflectir e fazer críticas de modo construtivo. Consciencialização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso dos alunos. Entusiasmo pela profissão que exerce empenhamento nas tarefas inerentes. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo." (p. 37)

No que respeita ao papel que o supervisor deve desempenhar, este aparece nas mais variadas leituras acerca da formação de professores, sendo que com diferentes conceções. A que mais nos merece destaque, dado ser uma forma curiosa de apresentar uma definição, é a referida por Flávia Vieira (1993), em que nos apresenta "O Supervisor à Moda Antiga":

> "Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q. b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno" (p. 5).

Ainda Vieira (1993), e salientando Wallace (1991), distingue duas formas clássicas de perspetivar o supervisor: i) perspetiva prescritiva, em que "o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir" (p. 30) e ii) perspetiva colaborativa, em que

> "o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção." (1993, p. 30)

Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 55) os supervisores, desempenhando as suas funções, não passam de "adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender", remetendo-nos claramente para uma abordagem desenvolvimentista, em que o estudante, futuro professor, e o seu desenvolvimento depende, também, do desenvolvimento do supervisor. Parece-nos clara a necessidade do supervisor em crescer e adquirir novas formas de saber-fazer. Assim, concordamos com Ponte, Matos e Abrantes (1998, p. 213) quando nos dizem que, quer o supervisor quer o candidato a professor são pessoas com "potencialidades e necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver".

Após refletirmos sobre a função e o papel do supervisor, devemos também referir que este deve possuir algumas características, características estas que influenciam o ato de supervisão. Assim e segundo Glickeman, citado por Alarcão e Tavares (1987), o estilo de supervisão pode ser do tipo não-diretivo, de colaboração e direto. Analisando cada um destes estilos, podemos referir que um supervisor de tipo não-diretivo é uma pessoa com capacidade de saber ouvir, clarificar ideias, sintetizar pensamentos e sugestões do estudante, além de encorajar na tomada de decisões e iniciativas; um supervisor do tipo colaborativo, como o próprio nome sugere, ajuda na resolução dos problemas, fazendo síntese dos mesmos, procurando tomar sempre as decisões em conjunto com o estudante, numa clara estratégia de colaboração; finalmente, o supervisor do tipo diretivo, que estabelece critérios e condiciona as atitudes do estudante. Se analisarmos os três estilos anteriores podemos referir que cada um

deles pode suceder-se ou continuar-se, não sendo um facto exclusivo apenas de determinado estilo.

Os estudos existentes acerca dos estilos de supervisão e respetiva produtividade indicam-nos que os estudantes preferem que o supervisor faça afirmações, critique, comente, peça informações, ou seja, um supervisor do tipo colaborativo. Quanto ao estilo menos preferido surge o estilo diretivo e supervisores que falam muito ou, pelo contrário, que têm uma atitude passiva e pouco inter-relacional durante o processo.

Supervisionar é um processo contínuo, de interação entre supervisor e supervisando. Enceta estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor (Ribeiro, 2000; Martins & Paulo, 2015). Quando se trata de uma reflexão colaborativa, em que apresenta interações em contextos diversos, trata-se de uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão e Roldão, 2008). Importa que exista um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e o estudante, para que o supervisor compreenda, mais facilmente, as dificuldades sentidas pelo estudante em formação. Quando assim se conjuga, torna-se mais simples que o supervisor forneça o acompanhamento adequado, sempre numa perspetiva de incentivar o estudante, futuro professor, a refletir e a repensar às suas ações, motivando para que melhore a sua prática pedagógica. Alarcão e Roldão (2008) defendem que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promover a capacidade de refletir, criticamente, sobre a ação profissional na linha concetual da formação do professor reflexivo aventado por Schön (1987).

Tendo em conta as dimensões que se conhecem, do conhecimento profissional do professor, onde se destacam os estudos de Shulman (1987) e tal como refere Alarcão (2002, p. 234) "o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado". Neste sentido a autora enuncia competências do supervisor por analogia com as do professor. Dá enfase à dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se, correlativamente, do supervisor, competências cívicas, técnicas e humanas, das quais destaca as seguintes:

- Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.

De acordo com estas competências, ao supervisor compete: i) prestar o apoio científico e pedagógico ao aluno no âmbito dos objetivos do plano de formação e dos recursos humanos e materiais disponíveis; ii) contactar as escolas cooperantes, receber informação acerca do desempenho do aluno, das suas condições de trabalho, da sua assiduidade e de outros aspetos que seja necessário definir para o bom desempenho profissional; iii) realizar observações nas escolas cooperantes; d) proceder à avaliação quantitativa do estudante, em conjunto com o orientador de estágio.

Os autores Diéz-Fernández e Domínguez-Fernández (2018) defendem que "os supervisores, além de intervirem na solução das dificuldades surgidas, podem ajudar a reflexionar sobre os conteúdos e procedimentos das matérias, a gerar novas ideias que contribuem para a melhoria da sua atuação na aula e a criação de um estilo docente pessoal dos seus supervisandos" (p. 324). São desafios colocados na supervisão e ao supervisor. Outro

desafio é a sua colaboração com orientador de estágio, que se trata de um ponto de análise cuidada visto que nem sempre funciona na forma desejada. Vários fatores podem ser apontados, mas o fator mais evidente é a falta de tempo.

Geralmente os únicos momentos para estabelecer vínculo com os orientadores são o do encontro de preparação e o da visita de observação do estudante em formação. Outro problema descoberto na relação supervisor-orientador é fruto do tipo de ligação estabelecida. Tratando-se de dois professores de instituições e níveis de ensino diferentes, torna-se mais difícil o estabelecimento de relações.

Martínez-Figueira e Reina (2011) referidos por Raposo-Rivas et al (2020) defendem que as TIC no *practicum* e durante o processo, são importantes, porque fornecem diferentes tipos de suporte: i) suporte instrumental, dado que permite registar observações, sessões de aula, fazer relatórios e toda uma série de instrumentos documentais; ii) suporte relacional, dado que facilita a comunicação entre todos os agentes envolvidos no processo de supervisão (estudantes, orientadores e supervisores); iii) apoio documental, uma vez que permite a procura, consulta e elaboração de informação importante relacionada com as práticas, além de informação dos próprios centros de estágio; iv) apoio institucional, pois permite a construção de uma base de dados do centro de estágio, a construção de folhas de apoio à organização e gestão do mesmo, além da possibilidade de elaboração de uma página web ou blogs institucionais; v) apoio didático, por exemplo quando o estudante que está a realizar as práticas, usa como recurso durante as suas aulas.

Segundo Gervais (2008), no processo de práticas de ensino, o que se estabelece é uma "cooperação de serviços" entre supervisor e o orientador, porque é o supervisor que determina os objetivos, dentro do plano de formação, a serem atingidos no estágio, sem interferência do orientador.

No fundo, o orientador surge como parceiro na atividade de acompanhamento, o qual vai sendo consultado, sobre a forma como o processo se está a desenvolver, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho do estudante em formação. Basicamente o supervisor está dentro de todo o processo, no que respeita à estrutura do programa de formação, objetivos, competências profissionais a serem desenvolvidas, o mesmo não acontecendo com o orientador.

Outra situação que nos apresentam os estudos de Gervais (2008) e Martins e Paulo (2015) é em relação às funções do supervisor, que estabelecem como acompanhante, mediador e pessoa de recurso. Enquanto acompanhante o supervisor observa o estágio, apoia e dá feedbacks sobre o desempenho do estudante em formação, além de avaliar e de fomentar a reflexão nas sessões de seminário. Enquanto mediador, ajuda na gestão de eventuais conflitos e ajuda a estabelecer conexões entre a teoria e a prática, dado que está inserido na instituição de ensino superior e tem acesso ao processo de formação integral do estudante. Enquanto pessoa-recurso, como o próprio nome indica, apresenta-se como recurso quando há necessidade, nomeadamente de discutir alguns aspetos relacionados com o estágio. Em relação ao orientador, a sua função e papéis são muito semelhantes e por vezes, a supervisão não é assumida pelo orientador, o que torna difícil minorar a distância entre os dois, ainda mais quando a responsabilidade da avaliação final é do supervisor.

Com vista a melhor identificarmos o papel e as funções do orientador destinamos-lhes, a seguir, um ponto da nossa investigação.

2.3.4. Papel e função do orientador cooperante

O orientador cooperante é o professor do centro de estágio, titular de turma, que recebe o estudante, futuro professor. O seu papel, como nos dizem Pérez-Campanero e Lucas (1996, p.

280) “é mais do que um acompanhante que detém o processo pessoal e profissional do aluno ao longo das suas práticas”. O orientador que participa no processo de estágio têm um papel fundamental na formação dos estudantes, futuros professores, porque são a primeira visão da prática profissional, que os estudantes recebem. A este respeito, Cid Sabucedo e Ocampo Gómez (2006) dizem-nos que

> “no Practicum, os tutores – como *experts* encarregam-se da tutela dos estudantes desta carreira na etapa em que produzem a sua iniciação profissional num contexto real – desempenham um trabalho que tem grande transcendência para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, já que deles (do seu apoio e guia) vai depender tanto a realização eficaz das primeiras aprendizagens relacionadas com o desempenho da docência, como o grau de satisfação pessoal e laboral que se seguirão – aspetos ambos cuja vinculação ao correto desenvolvimento académico, profissional e pessoal é indiscutível” (p. 448).

Sendo assim, ser orientador implica não só ter uma panóplia de conhecimentos para justificar as suas ações, mas também saber transmitir o porquê da ação. Raposo e Martinez (2006) citados por Martínez-Figueira (2011, p. 93) dizem-nos que “as diversas atuações e tarefas que o tutor realiza corresponderiam a três grupos de macro-características: humanas (*o saber ser*), técnicas (*o saber fazer*) e científicas (*o saber saber*); sendo as primeiras as que corresponderiam ao âmbito pessoal e as restantes corresponderiam ao profissional”.

Em termos legais, a seleção dos orientadores de estágio estão definidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio:

> “1 - Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante. 2 - Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos. 3 - Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional. 4 - Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão. 5 - No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes. 6 - Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os orientadores de estágio são docentes das escolas que funcionam como centros de estágio, que por sua vez são organizações que cooperam com a entidade formadora, com a qual elaboram um protocolo de cooperação. Todos os requisitos estão referidos no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio:

> "1- Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré - escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. 2 - Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha alunos das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior. 3 - Dos protocolos devem constar as seguintes indicações: a) Níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada; b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante; c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina; d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes; e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante; f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes; g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior. 4 - Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar -se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade. 5 - Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão" (Artigo 22.º).

O estágio realiza-se assim, numa instituição devidamente protocolada, com um orientador devidamente experiente na área de lecionação e tal como nos dizem Fuentes Abeledo e González Sanmamed (1997, p. 4), cuja referência se encontra atual, "as práticas realizam-se numa escola real, com crianças e um tutor, portanto é de esperar que esse tutor exerça uma importante influência, sobretudo, se tivermos em conta que esta experiência constitui uma ocasião especial para aprender a ser professor". É importante que o centro de estágio esteja organizado, enquanto instituição, para receber os estudantes. O tutor não pode desenvolver um bom trabalho de tutoria se o centro de estágio, enquanto organização, não estiver adequado às funções de tutoria (Cid Sabucedo & Ocampo Gómez, 2007). A este respeito Fuentes Abeledo e González Sanmamed (1997) alertam-nos que "há que ter em conta a influência socializadora do contexto em que se desenvolvem as Práticas: características da turma, da escola, clima relacional, normas e valores da comunidade em que se localiza…(p. 2).

Albuquerque, Graça e Januário (2005) definiram competências que o orientador deve seguir: a) criar no estudante hábitos sustentados de análise acerca da sua própria prática; b) levar o estudante a tomar consciência dessa necessidade de análise; c) discutir com ele várias planificações; d) planificar as ações prioritárias e os eixos de trabalho a realizar; e) estabelecer

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

procedimentos formais de como observar aulas e promover, de seguida, a respetiva discussão e balanço; f) implicar-se, em conjunto com a universidade, em projetos de formação; g) propor e discutir as avaliações diagnósticas, formativa e sumativas do estudante.

Para Zabalza e Cid Sabucedo (1996) "não existe unanimidade sobre as competências de um bom tutor. Mas parece claro que se o exercício da tutoria constitui um desempenho diferente da docência ou de outras funções vinculadas à profissão docente, nessa medida requere um conjunto de habilidades próprias e distintas pro parte da pessoa que o exerce. Se, por outra parte, parece claro que a tutoria constitui uma função complexa e na qual intervêm ações e agentes variados, essas competências haverão de ser necessariamente variadas e de alta escala" (p. 45). Por esse motivo, Zabalza e Cid Sabucedo (1996) revisando outros autores (Dresh, 1987; Murray, 1991; Hill et al, 1992; Shaw, 1992; Field, 1994) apresentam-nos as competências que "atribuem-exigem" a um modelo de tutor:

> "1.º o tutor como professor a imitar (…) 2.º O tutor como gestor do programa de práticas (…) 3.º o tutor como conselheiro e apoio do tutorando (…) 4.º o tutor como membro de uma equipa (…) 5.º o tutor como observador (…) 6.º o tutor como amplo conhecedor do palco de trabalho" (p. 45-56).

Zabalza e Cid Sabucedo (1996) citam ainda o NPGTL (National Project on Quality of Teaching and Learning, 1993) nas suas 5 competências docentes: "1.ª prática de ensino; 2.ª necessidades dos estudantes; 3.ª relação; 4.ª planificação e avaliação; 5.ª responsabilidades profissionais" (p. 47-48). Olhando para este conjunto de competências, a função do orientador torna-se multifacetada, tendo em conta a multiplicidade de tarefas. Para que cumpra com mestria a sua função, é necessário que estabeleça uma relação de proximidade com o estudante, futuro professor. Essa proximidade não deve, no entanto, ser excessiva, no sentido em que existe uma fase avaliativa no processo.

Como nos dizem Albuquerque et al (2005, p. 42) "os orientadores têm de ser capazes de manter a distância (função de avaliação) na proximidade (função de apoio)". Tendo em conta o apoio e as condições intra-pessoais estabelecidas, assim como o próprio estilo de formação, podem desenhar-se os estilos de atuação dos orientadores, que podem ser denominados como estilos supervisivos.

Segundo Glickman, citado por Gonçalves (2009) existem três pré-requisitos que fundamentam os estilos de supervisão: i) o conhecimento; ii) as competências interpessoais ou *skills* interpessoais; e iii) as competências técnicas. A respeito dos estilos de supervisão, Gonçalves (2009, p. 31) denomina-os como: "estilo apoiante, estilo interpretativo e estilo prescritivo".

O estilo de supervisão apoiante reconhece a pessoa, aceitando os seus pensamentos, valorizando a tomada de iniciativa. Os orientadores que optam por este estilo de supervisão são, geralmente, pessoas que apoiam o aluno em formação, que criam empatia e encorajam.

O estilo de supervisão interpretativo, faz com que o orientador que o adote atue sobre as suas ideias próprias, não tanto as do estudante em formação, pese embora o questione constantemente acerca das suas ações, promovendo o investimento deste em mudanças.

O orientador que adote um estilo de supervisão prescritivo preocupa-se mais com os comportamentos do estudante em formação, assumindo-se como mestre, mas também apoiando quando é necessário.

Em relação à função do orientador, Fuentes Abeledo e González Sanmamed (1996) dizem a este respeito que:

> "os tutores não só são objeto de observação nas suas atuações profissionais como através dos diálogos com os futuros professores em diferentes momentos de trabalho comum (normalmente em momentos distintos dos consagrados no trabalho com os estudantes) exercem influência nas interpretações sobre os estudantes, os eventos que ocorreram na sala de aula, a escola, a profissão de professor… Neste sentido exercem uma função de AJUDA no seu processo formativo, refletindo sobre o que viram ou o que fizeram (…) ou abordando nas práticas tarefas como planificação, o ensino, a avaliação no que supostamente é competente" (p. 268).

Além da função de ajuda, referida anteriormente, há outras funções importantes a ter em conta no perfil do orientador. Fuentes Abeledo e González Sanmamed (1996) a este respeito do acrescentam que o tutor, "usualmente cumpre funções de introdutor e MEDIADOR facilitando a integração do aluno de práticas na escola como organização" (p. 268). Dizem-nos ainda que

> "o tutor na sua função de animador e facilitador de intercâmbios e de apoio na busca de uma nova identidade e de reconhecimento social, pode vestir o estudante em práticas com determinadas ações diante da comunidade imediata à escola (…) mas o tutor também exerce a sua função de AVALIADOR desde a condição de profissional com experiência que a instituição universitária lhe atribui. O tutor observa, verifica as atuações, oferece orientação para melhorá-las num registo de uma avaliação formativa e, finalmente emite um relatório sobre as tarefas realizadas e o nível de desempenho que tem o seu peso na classificação final dos estudantes" (p. 268-269).

No que diz respeito à mediação, o orientador apoia o desenvolvimento profissional do estudante, futuro professor, através da construção de diferentes tipos de situações em que a escola está inserida.

Outra das funções importantes do orientador é a de acompanhamento, também chamada de tutoria. O objetivo é proporcionar aos estudantes um acompanhamento mais personalizado e continuado, colocando à sua disposição procedimentos que viabilizem um processo de práticas. Zabalza e Cid Sabucedo (1996) apresentam-nos as condições para uma boa tutoria:

> "a primeira condição é que, como parte da sua função de gestor, participe na elaboração do plano de práticas. Isto justifica-se com base: a) o tutor deve estra revestido de autoridade e credibilidade ante o estudante de práticas. Quer dizer deve ter domínio sobre a sua tarefa e para isso deve conhecer em profundidade o plano de práticas e tê-lo como algo seu. (…) b) se o tutor não participa conscientemente da teoria que a Escola do Magistério ou Faculdade defende (teoria do ensino ou aprendizagem) então o estudante de práticas não poderá ser ajudado no seu processo de conexão teoria-prática que constitui um dos eixos básicos da formação. (…) c) Essa maior implicação dos tutores no conjunto do processo trará consigo a possibilidade de considerar avaliativamente as contribuições reais do período de práticas e a maneira e o nível em que se conseguiram os objetivos planeados. (…) A segunda condição refere-se à necessidade de um certo nível de formalização de todo o processo (…). A formalização da ação tutorial usualmente traz consigo dois tipos de consequências importantes para o desenvolvimento da tutoria: a) que o tutor conta com o reconhecimento da instituição onde trabalha (…). b) que a tutoria deixa de ser uma entrada voluntariosa de sua parte para converter-se numa ação partilhada com os outros professores" (p. 57-60).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cid Sabucedo e Ocampo Gómez (2006) dizem-nos que "a participação na ação tutorial do Practicum exige, por sua vez, competências profissionais que apresentam um elevado grau de dificuldade, tanto no caso do professor universitário como no do professor do centro" (p. 450), indo de encontro ao que defende Marcelo (2013) quando nos diz que "enquanto o tutor da faculdade acautela a realização correta de todos os documentos que permitem a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do processo de práticas, o tutor do centro, mostra e resolve todas as dúvidas que possam surgir ao aluno no centro de práticas, mostrando-lhe os protocolos de atuação em cada momento" (p. 798).

É assim necessário que exista também um perfil de estudante, que deve ser constituído com um conjunto de atributos, tendo em conta o exercício e desempenho das suas funções. Para isto, o programa de práticas deve incluir o conjunto de competências a adquirir, de forma clara, indo de encontro ao perfil de competências gerais e específicas do docente, consagrados no perfil específico de desempenho profissional do professor. Se isto não estiver claro, quer no plano de práticas e o orientador não for conhecedor de todo o processo a desenvolver, pode acontecer o que nos dizem González Sanmamed e Fuentes Abeledo (1996),

> "os tutores nem sempre se interessam profundamente pela formação dos alunos para professor, em ocasiões consideram-no seus ajudantes e manifestam que não estão preparados para lhes oferecer uma prática apropriada que os ajude a desenvolver as atitudes, reconhecimentos e destrezas pedagógicas. A falta de definição do papel de tutor, a ausência de preparação específica para estas tarefas e de reconhecimento explícito das suas funções, entre outras coisas, provocam estas dúvidas e conflitos" (p. 56).

Posto isto, é muito importante que o orientador esteja dentro de todo o processo e, ao mesmo tempo, possua todas as competências necessárias para o desempenho da sua função, para não corrermos o risco dos estudantes se limitarem a copiar o orientador nas suas práticas. González Sanmamed e Fuentes Abeledo (1996) alertam-nos que "às vezes são os mesmos tutores que fomentam estas condutas imitativas no aluno em práticas ao recomendar que siga os seus passos porque, na expressão habitual de muitos tutores, *como os alunos já estão acostumados, vão responder melhor*" (p. 54).

Para que a função e papel do orientador de estágio se adequem perante uma formação que se pretende de qualidade, importa pois percebermos como atuam diferentes orientadores, no sentido de estabelecermos indicadores que permitam desenhar, futuramente, um programa de formação que venha colmatar as lacunas emergentes no desempenho das funções de orientação do estágio. Na parte III emerge a metodologia de investigação que propomos usar para consumar os nossos desígnios.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

PARTE III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo procuramos ir de encontro ao que é fundamental na realização de uma investigação, que é a opção metodológica, caracterizando-a e justificando-a.

Começamos por focalizar a nossa investigação, fazemos o revestimento do paradigma e tipo de estudo, apresentamos a investigação desenvolvida e todos os seus pressupostos, nomeadamente os instrumentos de recolha de dados e a análise utilizada. De seguida o processo é disseminado, para que se tenha uma visão completa da investigação. Depois são apresentados os critérios de credibilidade utilizada e os aspetos relacionados com as questões éticas e legais da investigação.

Ainda neste capítulo apresenta-se a metodologia na sua dimensão investigativa, enquanto estudo de caso cujo enfoque é do tipo descritivo/interpretativo.

Na pesquisa descritiva, é feita a identificação, análise de características, de fatores e variáveis que se relacionam com o processo, sem interferência do investigador, usando o método quantitativo, através de questionários a orientadores de estágio e a estudantes. Desta forma, permitiu a compreensão do significado que os sujeitos atribuem aos acontecimentos que estão imersos e aos comportamentos que manifestam enquanto atuam, ao mesmo tempo que permitiu uma descrição da realidade que estamos a estudar, no sentido de compreendermos as necessidades de formação do orientador de estágio e o modo como estas necessidades influenciam o seu desempenho na construção de competências profissionais no estudante, para que este seja um profissional reflexivo.

Ao nível do paradigma interpretativo procurou-se o entendimento do conhecimento ao nível da análise, compreensão e avaliação, através de entrevistas a orientadores de estágio e de um *focus group* a estudantes. As entrevistas porque pensamos mais adequadas para um conhecimento em profundidade, com sujeitos que pensam de forma sistemática sobre o tema em estudo, com conhecimentos teóricos e experiência prática relevantes, o que enquadra no perfil dos orientadores. O *focus group*, mais adequado para captar o pensamento e as experiências do sujeito num contexto de diálogo, permitindo um conhecimento sobre a sua perceção socialmente construída, o que se enquadra no perfil do estudante, futuro professor.

3.1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A nossa investigação decorreu ao longo de 4 anos letivos: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, tendo como base a componente de Prática de Ensino Supervisionada, emersa no plano de estudos do 2.º ciclo de formação – Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico – da oferta formativa da Escola Superior de Educação de Fafe. O Curso tem a duração de 2 anos letivos (120 ECTS), sendo que a Prática de Ensino Supervisionada surge no 2.º ano, correspondente aos 3.º e 4.º semestres, vertida em 2 unidades curriculares – I e II – em que a Prática de Ensino Supervisionada I corresponde à Educação Pré-escolar e a Prática de Ensino Supervisionada II corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa-nos para o nosso estudo, esta última.

O Curso visa a prossecução de estudos dos estudantes que terminam o 1.º ciclo de estudos, Licenciatura em Educação Básica, dotando os estudantes da formação profissional para que fiquem habilitados para a docência, quer em Educação Pré-escolar quer em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Está desenhado segundo os pressupostos instituídos pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A formação profissional dos estudantes, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é conseguida através da Prática de Ensino Supervisionada II que, enquanto unidade curricular possui um total de 500 horas (20 ECTS) no 4.º semestre. Subdivide-se em: 342 horas de estágio, 38 horas de seminário e 19 horas de orientação tutorial e as restantes dedicadas ao trabalho autónomo dos alunos. As horas de estágio desenvolvem-se nos centros de estágio, também designadas de escolas cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde os professores titulares de turma recebem os estudantes e desenvolvem o seu papel de orientadores de estágio.

De acordo com o modelo organizacional descrito, o estágio constitui um espaço curricular e simultaneamente transdisciplinar, fazendo parte da componente prática pedagógica. Trata-se de um espaço curricular no sentido de que é uma unidade curricular com carga horária definida e com autonomia curricular, por outro lado, insinua-se como um espaço transdisciplinar porquanto corresponde a uma prática que catalisa um conjunto de saberes que o estudante em formação assimilou, de forma integrada, ao longo da sua formação prévia. Isto significa que, ainda que o estágio ocorra no último ano do plano de estudos, constitui uma experiência formativa que necessariamente reenvia para o uso e desenvolvimento de um repertório de conhecimentos e competências provenientes do corpo curricular de todas as componentes formativas.

O estágio constitui assim, uma oportunidade de imersão do aluno-estagiário na prática profissional e deve, necessariamente, promover a aquisição de *um saber*, de *um saber fazer* e de *um saber julgar* as consequências do desempenho pedagógico e didático. Neste complexo processo formativo valoriza-se uma abordagem metodológica operacionalizada em três grandes estratégias: i) observação participada; ii) intervenção (*role taking*); iii) análise/reflexão (auto-avaliação e hetero-avaliação).

A *observação*, como estratégia de formação inicial a valorizar durante o estágio, afigura-se-nos de importância cabal. Na realidade, graças a um rigoroso processo de observação, o estudante faz o diagnóstico da realidade onde está imerso e onde a seguir vai atuar. Dessa forma o estudante planeia, mais eficazmente, a forma de conseguir atingir os objetivos propostos anteriormente. Ao mesmo tempo, a estratégia de observação promove a reflexão com vista a um melhor desempenho profissional e melhoria pessoal (auto-avaliação).

Durante o processo formativo do estágio ganham particular expressividade as oportunidades concedidas ao estudante de colocar em ação um conjunto de competências e conhecimentos didáticos e pedagógicos absorvidos e reconstruídos pelo estudante em formação, durante os anos precedentes (*intervenção, estratégia de role taking*). Em particular, esta estratégia pressupõe a adoção de um conjunto de competências do *saber ensinar*.

A par da intervenção e à medida que o processo formativo evolui, torna-se necessário criar condições para que o estudante possa, de forma gradualmente autónoma, responsabilizar-se pelo processo de lecionação.

No que se refere à última estratégia de formação tem enfoque na ação-reflexão. Os resultados obtidos, a partir das mais diversas experiências nacionais e internacionais, têm vindo a validar as potencialidades da ação-reflexão como estratégia facilitadora do desenvolvimento de uma formação reflexiva, pois importa que os estudantes tenham uma cada vez mais disposição investigativa e uma perspetiva crítica perante a prática.

Nos quadros seguintes encontram-se descritas as fases do desempenho do estudante previstas ao longo do estágio. Mais concretamente, é possível identificar as três fases distintas.

Na primeira fase, o estudante observa, a partir de vários prismas de análise, o micro contexto onde irá futuramente lecionar - sala de aula. De seguida, num regime de co-

responsabilização, o estudante assume, parcialmente, a responsabilidade pela lecionação. Numa terceira fase, cabe ao aluno-estagiário assegurar, na íntegra, a lecionação de uma turma.

Transversalmente a cada uma destas fases, o aluno empreende análises reflexivas sobre a qualidade e as dificuldades sentidas durante o exercício da sua atividade (a partir do processo de auto e hetero-feedback).

Quadro n.º 5 - Fases do desempenho do estudante, estratégias de formação e calendarização

Fases do estágio e elementos envolvidos	Estratégias de formação		Calendarização
O estudante efetua observação participante	Observação participada	ANÁLISE/ REFLEXÃO	2 semanas
O estudante e o orientador cooperam e intervêm em conjunto	Intervenção (*role-taking*)		6 semanas
O estudante com total autonomia pela docência de uma turma	Intervenção (*role-taking*)		10 semanas

À primeira fase dedicam-se 2 semanas. A fase de lecionação em regime de co-responsabilização ocupará cerca de 6 semanas letivas. Considerando a importância e o contributo da estratégia designada *role taking* no processo formativo do estudante, é de esperar que a esta seja dedicado mais tempo letivo, relativamente à fase de *observação participada*. Especificamente, prevê-se que esta fase ocupe cerca de 16 semanas.

No quadro que se segue apresentam-se as diferentes atividades curriculares sequenciadas ao longo das fases do processo de desempenho do estudante, identificadas anteriormente.

Quadro n.º 6 - Atividades docentes a desenvolver durante as fases do desempenho do estudante, elementos envolvidos e respetiva periodicidade

Fases no processo de estágio	Atividades docentes	Elementos envolvidos (responsabilidade docente)	Periodicidade (dias por semana)
O estudante efetua observação participante	- Observação - Tratamento de dados - Análise e reflexão sobre dados recolhidos	Orientador: assume a responsabilidade total pela docência; Estudante: observa ativamente o processo de ensino.	4 dias por semana
O estudante e o orientador co-responsabilizam-se pela docência	- Planificação - Lecionação - Auto-avaliação - Hetero-avaliação	Orientador e estudante: assumem de forma co-participada a lecionação	Estudante: 2 dias por semana de atividade docente Orientador: 2 dias por semana de atividade docente
O estudante com total autonomia pela docência	- Planificação - Lecionação - Auto-avaliação - Hetero-avaliação	Orientador: observa, avalia e acompanha o desempenho do estudante. Estudante: assume totalmente a responsabilidade pelas atividades de lecionação.	4 dias por semana

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Em consonância com a metodologia descrita anteriormente, o processo de estágio alicerça-se em torno de atividades de observação, análise, planificação, lecionação e avaliação do desempenho (pelo próprio estudante, pelo supervisor e orientador). No decurso do processo de estágio, o supervisor (docente da instituição nomeado para o efeito) faz semanalmente sessões de supervisão, procurando monitorizar as atividades do estudante, através de procedimentos de reflexão e experimentação. Além destas sessões, o supervisor, uma vez por semana, desloca-se ao centro de estágio para apreciar o desempenho do estudante.

Identificam-se dois contextos de formação: a instituição de formação – Escola Superior de Educação de Fafe – e os centros de estágio – escolas cooperantes. Estes últimos contextos assumem maior significado nesta fase final da formação dos estudantes, porque é neles que permanecem durante mais tempo. À seleção dos centros de estágio presidem os seguintes critérios: i) distância entre os centros de estágio e a instituição formadora; ii) disponibilidade do centro de estágio; iii) existência de recursos humanos e materiais no centro de estágio que permitam a concretização do projeto de formação do estudante; iv) diferentes proveniências sociais e culturais dos centros de estágio, possibilitando aos estudantes o contacto com alunos que apresentem heterogeneidade nos processos de aprendizagem. A escolha do centro de estágio concretiza-se através de um protocolo de colaboração a celebrar entre a instituição formadora e a Direção do agrupamento do qual o centro de estágio faz parte.

Os elementos que mais diretamente se encontram envolvidos no processo de estágio são: o orientador de estágio, supervisor de estágio e o estudante. Como referido anteriormente, o supervisor, é um professor da instituição de formação com responsabilidade docente. É um docente recrutado para o exercício das suas funções com base nos seguintes critérios: i) formação científica e pedagógica na área de supervisão em formação inicial de professores; ii) experiência profissional na área de acompanhamento e apoio aos estágios; iii) empenho profissional. No geral, compete ao supervisor: a) exercer uma ação mediadora entre a instituição formadora e o centro de estágio; b) orientar e acompanhar a componente pedagógica do estágio; c) reunir periodicamente com os orientadores dos centros de estágio; e d) programar ações de formação de carácter científico. O orientador é um professor profissionalizado.

A seleção do orientador de estágio obedece, obrigatoriamente aos requisitos contidos no artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio: i) posse de competências adequadas à função a desempenhar; ii) prática docente na área nunca inferior a 5 anos; iii) preferência a docentes portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e experiência profissional em supervisão.

Acresce-se que o perfil do orientador deve atender aos seguintes parâmetros: a) formação profissional (variada, recente e adequada ao exercício das funções docentes); b) Interesse e empenho profissional (participação em iniciativas e projetos de formação). Com base nestes requisitos cabe ao Conselho Técnico Científico da instituição formadora, sob proposta do Coordenador do curso, proceder à seleção dos orientadores de estágio. Entre as mais variadas funções, cabe ao Orientador de estágio: a) coadjuvar o supervisor na implementação do projeto de formação; b) acompanhar o processo de formação dos estudantes do seu centro de estágio; c) participar em reuniões promovidas pelo Supervisor; d) participar nas sessões de formação organizadas pela instituição formadora; e) informar periodicamente o supervisor sobre o andamento do processo formativo do estudante.

Em relação ao perfil de competências e estatuto do estudante em formação que se encontra em condições de realizar o estágio, é da sua responsabilidade: a) participar na planificação das atividades curriculares e/ou extracurriculares do centro de estágio; b) acompanhar o orientador na realização das atividades docentes e não docentes; c) participar

em todas as atividades de formação (científicas e pedagógicas) realizadas pela instituição formadora.

Ainda dentro da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e com 38 horas semanais temos o Seminário de Estágio, que decorre na instituição de formação e constitui um momento cuja principal função consiste em apoiar o processo de Estágio. Neste sentido, é um *locus* privilegiado para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver no Estágio, apoiando e orientando o estudante nas vertentes científico-pedagógicas.

Os objetivos são: i) facilitar a plena integração do estudante no centro de estágio, para que este possa obter a máxima rentabilidade no exercício das suas atividades; ii) aprofundar conhecimentos e competências profissionais requeridas ao desempenho eficiente da profissão docente; iii) apoiar o estudante na elaboração, implementação e avaliação das várias atividades de lecionação, assim como nos projetos de natureza não curricular; iv) reforçar a capacidade de reflexão-ação, a partir da análise de situações reais vivenciadas pelo estudante, no decurso do desempenho das suas atividades curriculares e não curriculares; v) promover no estudante competências de resolução de problemas a partir de dificuldades e obstáculos suscitados pela prática pedagógica.

Em termos de atividades, o Seminário de Estágio organiza-se em torno de dois tipos de atividades fundamentais: por um lado, atividades de análise e reflexão sobre as situações problemáticas vivenciadas pelos alunos no processo de estágio (reflexão-ação). Esta reflexão obedecerá a uma abordagem de resolução de problemas, procurando-se que o estudante, conjuntamente com o supervisor, especifiquem, analisem a situação problemática e proponham estratégias alternativas de resolução, fundamentadas em pressupostos científicos e aos quais devem atender à especificidade do problema apresentado; por outro lado, atividades de apoio e monitorização à planificação de atividades curriculares e não curriculares, previstas no plano de atividades de estágio.

As orientações tutoriais consagradas na Prática de Ensino Supervisionada, com 19 horas, consistem no apoio, esclarecimento de dúvidas, orientação e acompanhamento científico - pedagógico, por parte dos professores, a estudantes, individualmente, em turma/sala de aula ou grupos restritos. A componente de Orientação Tutorial poderá ser presencial ou à distância, na instituição formadora ou nos locais de estágio.

Os objetivos da Orientação Tutorial pretende-se que os estudantes, de forma autónoma, consolidem as competências associadas à Unidade Curricular e desenvolvam atividades relacionadas com os trabalhos de grupo, planeamento, pesquisa, investigação, supervisionados pelo próprio supervisor e/ou orientador de estágio, dependendo do local de realização da orientação tutorial.

Participaram neste estudo estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetivos orientadores de estágio.

3.2. ENQUADRAMENTO PARADIGMÁTICO E TIPO DE ESTUDO

Quando se realiza uma investigação são inúmeras as escolhas que o investigador pode fazer no que respeita aos paradigmas existentes. Podendo o paradigma ser tido como um sistema de crenças, princípios e postulados que dão sentido às práticas de investigação (Serrano, 2004; Denzin & Lincoln, 2006), pode definir-se como um conjunto de postulados com valores conhecidos, de teorias e regras aceites por uma mesma comunidade científica (Coutinho, 2011). Também Kuhn (1997) é da mesma opinião, ou seja, quando existe um conjunto de crenças, valores e técnicas aceites por todo um grupo de investigadores, estamos perante um paradigma. Podemos ainda interpretar como sendo uma visão global, ou conceção filosófica, presente na investigação, mas que importa sempre que se aclare e exiba (Creswell, 2010). A

definição clarificada de um paradigma ou de uma conceção deve ser feita de modo a que se entenda de forma clara as opções do investigador, principalmente no que diga respeito a metodologias e técnicas. Assim como Koetting (1996) e Augusto (2014) e outros autores citados por Coutinho (2004) defendem, o investigador deve conhecer diferentes paradigmas para que possa escolher, mais eficazmente, aquele que melhor corresponde à necessidade do seu projeto.

Se por um lado temos os defensores do paradigma quantitativo, também chamado de tradicional, racionalista ou positivista (Latorre, Del Ricon & Arnal, 1996; Shaw, 1999), por outro temos os defensores do paradigma qualitativo, também tido como interpretativo, naturalista (Denzin, 1989; Shaw, 1999) ou construtivista como referem Lincoln e Guba (2006). A divergência está nos aspetos ontológicos e epistemológicos da investigação.

Os pressupostos básicos do paradigma quantitativo, positivista, infere que o sujeito e o investigador devem ser o mais neutro possível para não interferirem na realidade. A epistemologia positivista transporta para o paradigma positivista da investigação, realçando o facto de haver uma realidade conhecida, uma racionalidade, uma impessoalidade e uma rigidez, em que a validade dos resultados depende de uma correta aplicação dos métodos. Em termos de procedimentos metodológicos, baseia-a no método dedutivo. O investigador formula uma teoria, da qual surgem problemas e hipóteses que resultam num conjunto de conceitos e variáveis e que não sofrem enviesamento ao longo da investigação. Segue-se a recolha de dados para corroborar a teoria.

Os pressupostos básicos do paradigma qualitativo, que segundo Bogdan e Bilken (2010) tem origem no século XIX, valorizam o papel do investigador como construtor do conhecimento, tendo em conta uma epistemologia subjetivista. Ontologicamente, segundo Guba (1990) possui uma posição relativista. Em termos de procedimentos metodológicos, trata-se da construção de teorias que se ajustam a situações muito particulares, em que o investigador e o investigado exercem interação e cada um interpreta os comportamentos conforme as suas representações. É uma construção indutiva da teoria, em que o investigador busca padrões e características que vão de encontro à teoria.

Pese embora as duas conceções tenham uma natureza diferente e que, à partida, parece conflituante, há autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, in Denzin & Lincoln, 2006; Augusto, 2014) que aventam que um conchavo entre as duas seja proveitoso e conveniente para perceber, clarificar, examinar melhor a realidade em estudo, recomendando uma abordagem mista, numa espécie de ajuda entre métodos. Tendo em conta o descrito, a nossa investigação tem uma abordagem mista. Usa o paradigama quantitativo, através da aplicação de inquéritos por questionário enquanto instrumento de recolha de dados e, para clarificar, examinar melhor a realidade em estudo, utiliza o paradigma qualitativo, que refere uma situação muito particular, procurando recolher dados através de entrevistas a orientadores de estágio e da realização de um *focus group* a estudantes.

A investigação, sustentada em estudos de caso, tem vindo a aumentar e a ganhar maior crédito na comunidade científica. Este aumento de destaque, no que à educação diz respeito, tem-se devido em parte a autores como Yin e Stake, que pese embora não coincidam totalmente na visão, têm procurado aprofundar, regularizar e conceder confiança ao estudo de caso, na metodologia de investigação em educação.

Tal como defendem Yin (2010) e Stake (2012), o estudo de caso tem um cariz descritivo, exploratório e explanatório. Os estudos de caso descritivo tendem a representar a descrição completa de um fenómeno, inserido no seu contexto. Os estudos exploratórios, como o próprio nome indica, dependem de uma exploração, geralmente usada quando se conhece pouco sobre o que se pretende estudar.

A sua finalidade é definir as questões ou hipóteses para uma nova investigação, posicionando-se como uma iniciação a uma investigação subsequente. Os estudos explanatórios buscam fenómenos que possam fazer estabelecer uma relação de causa-efeito, ou seja, procuram a causa que possa explicar melhor o evento estudado e as respetivas possibilidades causais.

Assim, com base nos pressupostos até aqui enunciados sobre os paradigmas de investigação, será importante explicar a conceção que esteve inerente à produção de conhecimentos do presente estudo de caso. De acordo com a definição de Yin (2003) e Bogdan e Biklen (2010) trata-se de um estudo de caso único, pois a pesquisa incidiu sobre uma realidade particular e restrita. E, como o intuito da investigação refletiu sobre uma situação específica, para a estudar, no que diz respeito à sua particularidade e singularidade, pode-se dizer que se trata de um estudo de caso intrínseco (Stake, 2005).

Também podemos inferir que se trata de um estudo de caso descritivo (Yin, 2010) e interpretativo, porque se planeou uma narração rigorosa e detalhada da realidade, cujo objetivo era compreender aquilo que os sujeitos maturaram e vivenciaram durante o estudo de caso. Para isso, contribuiu a obtenção de informação de natureza diversa, como a realização de entrevistas semiestruturadas, o preenchimento de inquéritos por questionário, assim como um *focus group*, de modo a fazermos comparações entre dados, recorrendo à triangulação (Igea, Agustín, Beltrán & Martín, 1995; Golafshani, 2003; Shenton, 2004; Azevedo & Abdalla 2013), como estratégia de validação. A triangulação é um processo que permite afastar a investigação de ameaças à validade interna, inerentes à forma como os dados são recolhidos e nos permitiram maior seriedade e convicção nas interpretações.

3.3. PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO

Atualmente a formação inicial de professores insere-se num processo de aprendizagem profissional e pessoal de continuidade, cuja ligação entre a teoria e a prática é indissociável. Referem Alarcão e Roldão (2008) que a noção de teoria prática "integra e recria os múltiplos saberes fundadores do saber profissional dos professores, pelas interações que (…) se estabelecem entre o saber, as pessoas e o contexto" (p. 16).

Como refere Ponte (2004), a reestruturação dos estudos superiores em ciclos de formação (licenciatura, mestrado e doutoramento) avindos do Processo de Bolonha, visou aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, abrindo-se um vasto leque de possibilidades profissionais, facilitando a sua reconversão profissional e servindo de forte estímulo a uma formação ao longo da vida.

Nesta perspetiva, tal como nos apresenta Gonçalves, "formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido, mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo (2006, p. 17). Trata-se de uma tarefa bastante complexa, dado que, segundo Philippe Perrenoud (1999) com as contradições da sociedade, a formação de professores teve de reforçar, essencialmente, três aspetos fundamentais: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação. Importa salientar o primeiro aspeto, a prática reflexiva, que é um dos pontos da nossa investigação e que é vista como uma ferramenta que promove o desenvolvimento e a melhoria das práticas profissionais, pelo que a formação inicial de professores deve assentar numa supervisão reflexiva.

Dewey (1959, p. 13) define o pensamento reflexivo como "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva". Nesta perspetiva, podemos assumir o pensamento reflexivo como deliberado e consciente. Portanto, importa consolidar estas perspetivas na formação inicial de professores. Nesta

sequência, de modo a promovermos a reflexão juntos dos estudantes em estágio, importa que todos os agentes implicados no processo de Prática de Ensino Supervisionada possuam as competências essenciais à exigência da formação de futuros professores reflexivos, acabando com uma cultura profissional tradicional, que ainda vai resistindo, pois tal como nos refere Nóvoa (1994, p. 6) "a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma *praxis* reflexiva".

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, define as condições necessárias à habilitação profissional para a docência. Com a transformação enunciada acima, da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, a habilitação profissional é conferida na Prática de Ensino Supervisionada, atualmente e por Lei obrigada a configurar no 2.º ciclo de estudos, ou seja, no Mestrado. Neste ciclo de estudo, nessa componente de Prática de Ensino Supervisionada, emerge uma unidade curricular como o mesmo nome e em que assenta o Estágio, enquanto umas das 3 tipologias da mesma.

Realça-se a importância que lhe é dada pelo Decreto-Lei enunciado, referindo-se que "a avaliação da unidade curricular referente à Prática de Ensino Supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente, no início do seu exercício".

A tipologia Estágio, enquanto integradora da Prática de Ensino Supervisionada, congrega os diferentes agentes, todos eles com elevado grau de importância no processo.

O supervisor é o professor da instituição formadora, responsável pelo acompanhamento do estudante durante esse período de tempo, fazendo com que o trabalho teórico realizado nas diferentes unidades curriculares do 1.º ciclo de estudos (licenciatura) e do atual (mestrado) encontre continuidade e complemento no trabalho mais eminentemente prático, nos centros de estágio.

O orientador é o professor titular da turma, do estabelecimento de ensino, designado por centro de estágio, com função de, grosso modo, introdução dos estudantes de maneira progressiva e conduzida, no dia-a-dia da realidade do exercício profissional.

Nesta investigação realçamos a importância do papel do orientador, uma vez que a mesma recai sobre a sua função e melhoria da mesma.

Sabemos que existem professores que são excelentes ao nível da sua competência técnica, mas que não se sentem à vontade no papel de orientadores, assim como sabemos que outros há que, possuem excelentes competências pedagógicas, mas depois, apesar de criarem empatia e terem facilidade de comunicação com os estudantes, não se sentem capazes de os ensinar, seja por falta de conhecimentos específicos de como ensinar, seja por falta de experiência, ou até por falta de capacidade de refletir sobre a sua própria prática. Ou seja, antes de serem orientadores, precisam de aprender as técnicas, os conhecimentos e as atitudes profissionais que levam a uma prática reflexiva.

Assim, sendo que nesta investigação pretendemos analisar os procedimentos e atuação dos orientadores de estágio, no exercício das suas funções, numa perspetiva de que este estudo seja uma mais-valia importante na elaboração de um plano de formação específico para os mesmos e tendo em conta a problemática de estudo, as questões de partidas e os objetivos definidos, traçamos as etapas necessárias para que a mesma pudesse ser efetuada numa perspetiva de continuidade de procedimentos:

- Aprofundamento do projeto, revisão da literatura, redação do índice do marco teórico
- Redação do marco teórico e construção de instrumentos de recolha de dados
- Implementação do trabalho de campo (recolha de dados)
- Análise e tratamento de dados

- Atualização da revisão bibliográfica/redação da investigação
- Revisão final

A efetivação deste programa de investigação fez parte do enquadramento epistemológico da investigação, que nutre e atesta a operacionalização do estudo empírico, que apresentamos a seguir.

3.4. OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Os protagonistas desta investigação foram, em primeiro lugar, os orientadores de estágio, em segundo lugar tivemos de nos referir também, como sujeitos da investigação, aos estudantes que realizaram o seu estágio nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Os participantes foram 19 orientadores de estágio distribuídos por diferentes centros de estágio e os estudantes foram 48, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após término da sua Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Começamos por levantar o problema de investigação e com ele entroncaram as questões de partida que depois deram origem aos objetivos que vieram delinear a estratégia de resposta às questões que queríamos ver respondidas.

De seguida a investigação decorreu ao longo de duas fases (a que chamamos etapas), sendo que partiu das dificuldades sentidas, em anos anteriores para a implementação do modelo reflexivo de supervisão, tendo em conta a atuação do orientador de estágio.

Na primeira etapa, procedemos à construção e aplicação de um instrumento de natureza quantitativa (inquérito por questionário), procedeu-se a uma recolha e análise de dados, onde devemos sublinhar que o instrumento a que chegámos, pelas suas características, é demonstrativo de uma inspiração no paradigma interpretativo. Pretendemos analisar e avaliar a visão dos inquiridos acerca da formação, experiência e atuação (papel e funções) dos orientadores de estágio.

Na segunda etapa, com vista a clarificar os resultados obtidos na primeira etapa, recorremos a metodologias qualitativas (não descurando a quantificação de dados sempre que pertinente ao nível da análise). Nesta etapa procedeu-se à aplicação de uma entrevista semiestruturada, utilizando o método interrogativo, aplicada a 5 orientadores, escolhidos aleatoriamente, de modo a recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo aprofundar conhecimento revelado nas informações recolhidas na etapa anterior.

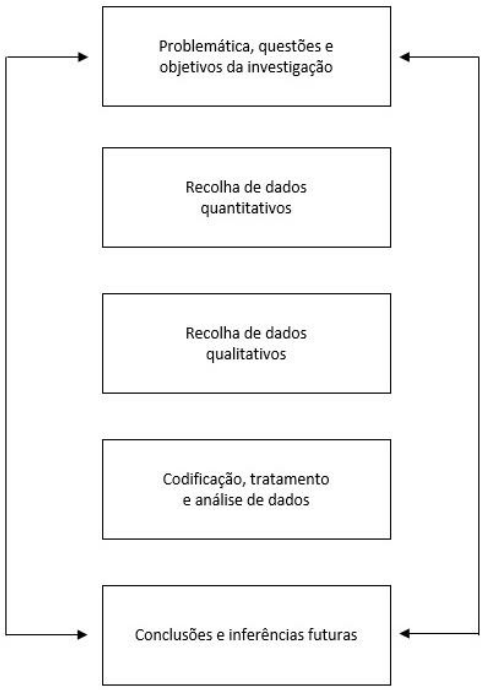
Realizamos depois um *focus group*, moderado pelo investigador e que contou com a presença de 6 participantes (estudantes) de entre o todo de sujeitos. Procurou-se que o grupo fosse o mais homogéneo possível e gozasse de determinadas características comuns. Foram lançadas perguntas para a discussão, de modo a clarificar aspetos menos clarificados na recolha de dados anteriores.

A análise dos dados envolveu o trabalho com os dados recolhidos, a sua organização, categorização, descoberta de aspetos importantes e a decisão do que faz sentido ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 2010). No trabalho de análise dos dados, de realçar a tarefa de interpretação e compreensão dos materiais recolhidos.

De seguida, procedemos à produção escrita, fizemos as conclusões mais relevantes e as possíveis inferências futuras.

Na figura seguinte apresenta-se o esquema com as fases de operacionalização do estudo empírico.

Figura 6 – Fases de operacionalização do estudo empírico



3.4.1. Métodos de recolha, tratamento e análise de dados

Diante da problemática de investigação e tendo em conta os participantes no estudo, selecionamos os métodos mais adequados para a recolha de dados. Conforme já descrito, na primeira fase optamos por aplicar dois inquéritos por questionário (um aos orientadores e outro aos estudantes). Numa segunda fase realizamos entrevistas semiestruturadas e um *focus group*. Para o tratamento e análise dos dados recolhidos através dos questionários, utilizamos a estatística descritiva, recorrendo ao programa informático SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 23.0, Chicago, EUA) e, para os dados provenientes das entrevistas e do *focus group*, utilizámos a análise de conteúdo.

3.4.1.1. Inquérito por questionário

Tendo em conta as diversas opções metodológicas no que diz respeito à investigação em ciências sociais e humanas, o inquérito assume-se como sendo uma das de uso mais recorrente (Ferreira & Campos, 2009). Segundo Coutinho (2011) de acordo com os objetivos que presidem ao inquérito (descrever/explicar/explorar comportamentos, atitudes, valores e situações), são diferenciáveis cinco tipos de pesquisas (descritivo, explicativo, exploratório, transversal e longitudinal) e coloca a investigação ao nível dos planos não experimentais ou descritivos. O inquérito por questionário "pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar" (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 7), dando inúmeras possibilidade de quantificar múltiplos dados e assim imensas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Um inquérito permite assim propor um conjunto de opiniões individuais, interpretá-las e generaliza-las. A utilização do questionário, como qualquer outro instrumento de investigação, indaga em si vantagens e limitações (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 1994). É vantajoso que possa ser respondido, ao mesmo tempo, por todos os sujeitos e também o facto de podermos incluir diferentes modelos de resposta de acordo com o que o investigador procura. Importa referir

que não há certezas sobre a veracidade da informação recolhida, tal como não há em relação a qualquer outro tipo de método de recolha de dados.

Inicialmente começamos por construir um único questionário, que seria respondido por estudantes e por orientadores de estágio. Na base da sua construção esteve a análise de literatura referente a competências profissionais docentes, a partir das quais traçamos sete categorias: Profissionalidade Docente; Relações Interpessoais; Acompanhamento; Observação; Análise Crítica; Prática Reflexiva e Avaliação. Nestas sete categorias incluímos competências que agrupamos, tendo em conta a organização estabelecida para cada categoria, que depois convertemos em itens do questionário, de acordo com as normas e indicações estabelecidas para a elaboração de um questionário, nomeadamente colocando cada item com um único aspeto específico.

A opção de criar um perfil de necessidades de formação do orientador de estágio deriva da necessidade de atendermos a um desenvolvimento integral do mesmo, no qual entendemos importante potenciar o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista uma aproximação pedagógica aos programas de formação dos estudantes – futuros professores – e o seu desenvolvimento profissional, nas diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser. Foram considerados aspetos relativos às funções do orientador, constituintes de um conjunto de atributos que o orientador deve evidenciar no exercício da sua função, em ações próprias do processo de acompanhamento do estudante. Todas as categorias foram utilizadas no questionário dos orientadores, sendo que no questionário aos estudantes a categoria *Profissionalidade Docente* foi suprimida, porque era apenas destinada aos orientadores.

A categoria *Profissionalidade Docente* relaciona-se, em geral, com a sua prática de ensino e experiência em supervisão. Nesta vertente entende-se que se relacionam todas as funções relativas à sua experiência profissional, mas também a sua experiência enquanto orientador, sendo que aqui também se engloba a sua formação contínua com vista ao desempenho da função de orientador. Ao nível da supervisão, importa realçar a necessidade de conhecimento de modelos de supervisão, de práticas e teorias de ensino, bem como a necessidade de conhecer os programas de formação de professores e os diversos documentos associados. Esta categoria apenas esteve presente no questionário dos orientadores por se tratar de uma categoria que lhe era respeito direto.

Relativamente à categoria *Relações Interpessoais* importa realçar a importância que devemos dar à comunicação, enquanto facilitador de abordagem e consequentemente com melhoria na compreensão, tendo assim influência direta nas relações estabelecidas. A comunicação é, assim, um elemento chave para clarificar situações e até para clarificar decisões. Aqui realce para o facto do processo de estágio incluir em si diferentes atores e, neste pressuposto, a comunicação servir também para clarificar a origem de algumas situações e tomadas de decisão, assim como a origem de alguns procedimentos. A comunicação é ainda um veículo privilegiado de transmissão de experiência, pois a capacidade de comunicar permite construir facilmente argumentos válidos para justificar as práticas, de mostrar o que se pensa e de se exprimir de forma clara. A utilização de um vocabulário específico reveste-se de grande importância. Um vocabulário usado por todos os intervenientes no processo (supervisor, orientador e estudante) assume-se como crucial e como fator facilitador de comunicação. No entanto, as competências de comunicação devem ser acompanhadas por capacidades relacionadas com relacionamento interpessoal, vertidas em diferentes competências que, associadas facilitam o processo de comunicação. São facilmente manifestadas através de interações com o estudante, numa perspetiva do orientador ser visto enquanto figura mais experiente e não numa perspetiva de amigo ou de chefe. Portanto, há uma série de competências que o orientador deve ter, de relacionamento com o estudante,

com vista à construção de uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo. É igualmente importante que as competências de relacionamento interpessoal consagrem a relação com o supervisor, facilitando assim todo o processo de estágio.

No que respeita à dimensão *Acompanhamento*, esta relaciona-se com aspetos voltados para a ação de monitorização do processo de estágio, na sua vertente ligada à ação propriamente dita. O orientador deve ser sensível à prática de um acompanhamento pessoal e personalizado, empenhando-se em conhecer o estudante no que respeita às suas expetativas e anseios relativos à profissão. Um acompanhamento eficaz conduz o estudante ao desenvolvimento profissional, sendo que o orientador deve ser conhecedor das competências profissionais a desenvolver durante o processo, uma vez que vai validar essas competências. Este acompanhamento deve ser feito num clima de confiança, que permita que o orientador seja visto como mediador. Nesta perspetiva o orientador trabalha, de forma colaborativa com o estudante, organizando e desenvolvendo processos relacionados com situações reais de práticas de ensino, usando para o efeito instrumentos para interpretar e analisar situações decorrentes da prática de observação, para que consiga aconselhar e atender às necessidades do estudante. É importante que o orientador tenha capacidades de adaptação e abertura à mudança, bem como de aceitação do facto do estudante estar, ainda, a construir a sua identidade profissional.

Na categoria *Observação*, importa realçar que o orientador deve ter a capacidade de observar diferentes momentos, nomeadamente realize atividades de pré-observação, onde sejam delineados e clarificados objetivos. Uma observação eficaz impõe a utilização de instrumentos que permitam uma melhor avaliação, através de uma melhor análise e posterior melhoria nos próprios conselhos a dar ao estudante, atuando como conselheiro e colaborador. É também suposto que ajude o estudante na procura de soluções, pistas e estratégias de ação.

A *Análise Crítica* é outra das categorias que delineamos. O orientador deve ver o estudante enquanto agente de mudança e dessa forma é importante que possua competências relacionadas com abertura de espírito, abertura à mudança e às práticas inovadoras e aprecie o entusiasmo que possa ser gerado pelo estudante. Importa ainda realçar que o orientador deve estimular a utilização de novos materiais, ao mesmo que deve ter abertura para ver questionadas as suas práticas e ver o processo como uma oportunidade de formação.

A categoria *Prática Reflexiva* incorpora em si, numa primeira análise, a necessidade de distanciamento do orientador dos atos do estudante, para melhor refletir e analisar o seu trabalho. Ao mesmo tempo, o orientador deve requerer que o próprio estudante tenha essa mesma capacidade de se distanciar da sua prática, de modo a que tenha um olhar crítico sobre o seu trabalho e capaz de investir no seu desenvolvimento autónomo. Nesta perspetiva surge a prática reflexiva, que se apresenta como uma necessidade do estudante, tendo em conta as competências de desenvolvimento profissional que deve possuir no final do processo. O facto de o estudante ter conhecimento sobre teorias de aprendizagem revela-se particularmente importante, pois tendo os conhecimentos teóricos pode confrontá-los no terreno. Nesta perspetiva importa potenciar o estudante na sua capacidade de confrontar a teoria com a prática, com vista ao desenvolvimento das competências relacionadas com a articulação entre a parte mais teórica e a parte mais tecnicista.

Por fim a categoria *Avaliação*, com especial relevo para o facto de o orientador dever ter em conta que é avaliador e, dessa forma, deve conjugar em si competências relacionadas com a avaliação dos diferentes critérios de atuação. Deve conseguir usar instrumentos validados cientificamente, assim como deve dominar tudo o que está previsto no programa de formação da instituição universitária, de modo a orientar, de forma mais eficaz, o estudante. Pressupõe-

se que a avaliação seja um processo contínuo, que permite ao estudante ações de melhoria constante.

Seguiu-se a validação do questionário, com a submissão à apreciação de especialistas na área em estudo, de forma a verificarmos a coerência do instrumento, validarmos a importância dos aspetos focados e ainda verificamos outros aspetos a considerar. O questionário foi revisto e validado pela professora Mercedes González Sanmamed, da Universidade da Corunha, acreditada como Catedrática da Universidade na área de conhecimento de Didática e Organização Escolar e professora na Faculdade de Ciências de Educação da mesma Universidade, pelo professor Pablo César Muñoz Carril, acreditado como Titular da Universidade e docente na Faculdade de Formação de Professores de Lugo, da Universidade de Santiago de Compostela e pela professora Dalila Lino, professora adjunta com domínio científico em Pedagogia, titular da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, que concederam contributos bastante valiosos, que reiteraram os seguintes procedimentos: revisão de cada item quanto à sua compreensão e dimensão, identificação de cada item com a sua categoria, adequação de cada item aos respondentes, verificação lexical e gramatical, evitar a repetição do conteúdo dos itens e, ainda, feedback para eventuais melhorias.

Foi utilizada uma escala tipo Likert de cinco pontos, simétrica, em que os respondentes tinham de indicar o seu grau de concordância com cada uma das afirmações (valores da escala: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente).

As principais considerações disseram respeito à necessidade de estabelecer uma maior clareza no enquadramento das questões com os dois grupos respondentes, uma maior clareza na forma como os itens estavam descritos e a sua adequação às diferentes dimensões traçadas, principalmente no que respeita à possível sobreposição dos mesmos. Foi ainda necessário trocar o foco para que os estudantes se focassem apenas no orientador que tiveram neste estágio.

De acordo com os importantes contributos dos especialistas enunciados acima, o questionário inicial verteu-se em dois questionários, um para cada grupo de respondentes – questionário a estudantes e questionário a orientadores de estágio – com os mesmos itens, à exceção dos itens relativos à categoria profissionalidade docente, que apenas os orientadores de estágio estão habilitados a responder. Esta opção de manter os mesmos itens nos dois questionários foi feita de modo a que, no processo de análise dos dados, se pudesse verificar eventuais discrepâncias entre a perspetiva dos estudantes e a perspetiva dos orientadores de estágio. Tornamos claras as categorias e os itens correspondentes a cada uma, de forma a haver maior coerência. Procedemos também à criação de um bloco inicial para recolher dados de identificação e à restruturação de alguns itens, que se tornaram mais claros e diretos, nomeadamente no facto de cada item se direcionar apenas e só para uma tarefa.

No que respeita aos itens, os mesmos foram alterados de encontro aos contributos prestados:

- Na apresentação do questionário, onde se indicava que se dirigia a estudantes e a orientadores de estágio e uma vez que vertemos em dois questionários, indicamos em cada um a quem se dirigia.

- No ponto 1 do questionário, alteramos a frase “na sua resposta tenha presente a sua experiência enquanto aluna/aluno estagiário no Pré-escolar ou 1.º ciclo do Ensino Básico” para “na sua resposta tenha presente a sua experiência enquanto aluna/aluno estagiário no 1.º ciclo do Ensino Básico” pois os estudantes só se devem focar num orientador de estágio e

seria difícil responderem tendo presentes dois orientadores e duas experiências de estágio, em níveis de ensino diferentes.

- Os itens de 1 a 10 foram clarificados e direcionados apenas para os orientadores de estágio, pois não se apresentavam de fácil resposta para os alunos;

- Nos itens de 9 a 24, 43, 45, 49, 50, 52, 60, 61 e 63 foi introduzida a palavra "estagiário", para que a frase tivesse mais coerência e entendimento por parte do respondente, isto porque levaria a alguma confusão entre os aspetos relativos à prática que o orientador desenvolve como docente e à atividade que exerce como orientador de estágio;

- Colocamos ainda uma coluna com a distribuição dos itens pelas categorias prévias, de forma a estruturar melhor as diversas tarefas do orientador de estágio, dado que os diversos itens podiam dar a sensação que se repetiam.

- No final dos itens do ponto 1, colocamos 4 pontos de questões abertas, em que os respondentes poderiam expressar as suas opiniões em relação aos itens do ponto 1 de questões. No ponto 2, questão aberta, era dada a possibilidade de colocarem até 6 afirmações que expressassem comportamentos, atitudes ou características do orientador de estágio, que considerassem não estarem expressas no questionário e, indicassem para cada uma delas o grau de importância para o sucesso do processo de orientação de estágio, usando os valores da escala: 1 = nada importante, 2 = pouco importante, 3 = importante, 4 = muito importante.

No ponto 3, era dada a possibilidade dos respondentes recomendarem a exclusão de alguma ou algumas questões do grupo 1 e, no caso de o fazerem, deveriam indicar o n.º da questão a retirar e, idealmente, a razão ou razões para a sua exclusão.

A questão do ponto 4 era se os respondentes achavam adequado o formato das questões no ponto 1 do questionário. Em caso negativo tinham a possibilidade de apresentar uma sugestão para o tipo de questões.

Por fim, no ponto 5, em mais uma questão aberta, era dada a possibilidade dos respondentes referirem qualquer aspeto que considerassem relevantes para a melhoria do instrumento.

Depois de todas estas alterações e antes de aplicarmos os dois questionários às nossas amostras, fizemos a sua submissão a uma prova piloto, com estudantes que já concluíram a sua formação em mestrados com vertente em ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e a orientadores de estágio, docentes titulares de turma no 1.º ciclo do Ensino Básico. Pretendíamos com isto verificar se teríamos alguma falha na redação do mesmo, se as questões eram claras, se havia alguma questão que se sobrepunha a outra, se existiam alguns constrangimentos, se o questionário era demasiado extenso, entre outras que pudessem surgir.

Após o preenchimento dos questionários analisamos as apreciações feitas pelos estudantes e pelos orientadores de estágio.

Os estudantes sugeriram:

- No item 28 substituir "mostrava disponibilidade" por "colaborava", ficando "colaborava em tarefas de pré-observação";

- No item 31 substituir "mostrava disponibilidade" por "colaborava", ficando "colaborava em tarefas de pós-observação";

- Juntar os itens 12 "escutava o estagiário de forma ativa e empática" e 22 "revelava empatia com o estagiário" num só, ficando "estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário".

Os orientadores de estágio sugeriram:

- Eliminar o item 16 "transmitia ao estagiário a sua experiência através de diálogos contínuos", uma vez que é redundante face ao item 15 "transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário";

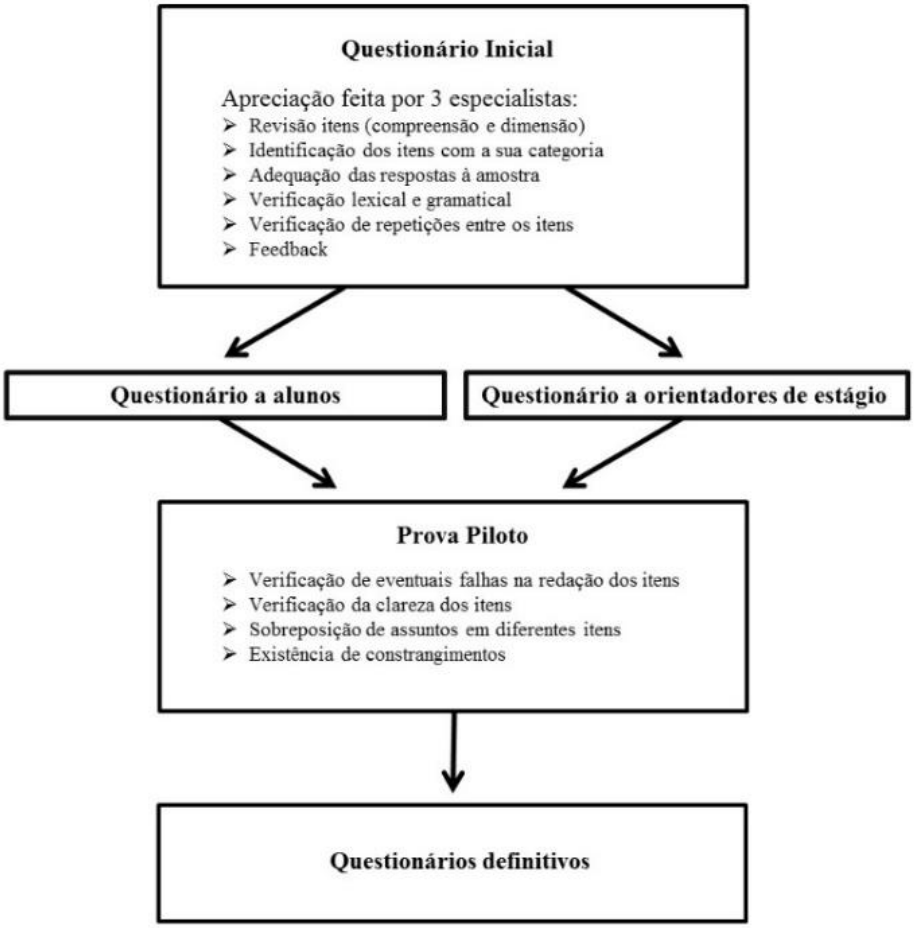
- Juntar os itens 17 com os itens 22 e 32 num só, ficando "agia com o estagiário numa relação de confiança, ativa e empática";

- No item 56 acrescentar a palavra "avaliação", ficando "orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação".

- Eliminar o item 65 "avaliava o estagiário tendo em conta as dimensões previstas no programa de formação universitário" uma vez que está consagrado nos itens anteriores.

Todo este processo de validação seguiu o seguinte esquema:

Figura 7 - Processo de validação dos questionários



3.4.1.2. Entrevista semiestruturada

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2010), existem diferentes tipos de entrevista, surgindo na literatura recente duas grandes categorias de entrevista: uma, orientada para a resposta; outra, orientada para a informação. A primeira, orientada para a resposta, é caraterizada pelo facto de o entrevistador manter o controlo, por isso mesmo refere-se a um tipo de entrevista estruturada. Ao contrário, a entrevista orientada para a informação assume características de "semiestruturada", no sentido em que não é organizada segundo o ponto de vista do entrevistador, permitindo ao entrevistado exprimir os seus pensamentos, interesses, receios e sentimentos de forma mais genuína, portanto, mais verdadeira. " (…) Um tipo de entrevista semelhante permite ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador" (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 163). É também importante que o pesquisador

tenha uma postura ativa e recetiva, para que o entrevistado fique confortável e à vontade (Batista, Matos & Nascimento, 2017).

Os autores mencionados referem a existência de diversas tipologias de entrevista, de onde distinguem: o sociográfico e o fenomenológico. No primeiro tipo, o entrevistador encontra-se alheado do que está em estudo. No fenomenológico, que é o que nos situamos nesta investigação, embora o entrevistador possa ser tido como externo, o investigador pretende conhecer as perceções dos que fazem parte do sistema, de modo a compreender como funciona. Neste caso, pese embora o conhecimento do campo da investigação em estudo e da sua problemática, em virtude da experiência profissional da investigadora, trata-se de compreender melhor os processos de orientação profissional e de conhecer as perceções dos que fazem parte da formação, na escola enquanto centro de estágio e, em particular, do orientador (que orienta e supervisiona).

Fuentes Abeledo (1989, p. 39) defende que o "entrevistador deve mostrar-se como um 'ouvinte benévolo', que sabe escutar, com capacidade de empatia e que orienta o sujeito". Aponta ainda como chave para o êxito da entrevista, citando Walker (1987), a "mobilidade psicológica". A este respeito Fuentes Abeledo (1989) defende que o uso desta faz com que o entrevistado não tome como raciocínio aquilo que pensa ser o que o entrevistador gostava de ouvir, ou que entre em confronto. Trata-se, portanto, de uma cadeia de situações em que o entrevistado tem de se sentir confortável para dizer tudo o que pensa sobre o assunto que está a ser questionado, sem que possa, em algum momento, fugir para respostas que vão de encontro ao que pensa ser a melhor resposta ou mais ajustada, mas antes a que efetivamente sente.

Optamos por uma entrevista semiestruturada, realizada a 5 orientadores, na qual o entrevistado pôde discorrer sobre as suas experiências e perceções, a partir do foco principal proposto pelo entrevistador. Ao mesmo tempo permitiu respostas livres e espontâneas. As questões levadas em conta para a entrevista foram definidas para complementar e fazer contra-ponto aos dados obtidos nos inquéritos por questionário, aplicados, analisados e refletidos previamente, quer dos orientadores quer dos estudantes. Fundamentalmente permitiu-nos aclarar algumas respostas obtidas através do questionário preenchido pelos 19 orientadores. As entrevistas semiestrututradas, utilizando o método interrogativo, foram então aplicadas a 5 orientadores que representavam os 4 anos em estudo. Foram escolhidos de modo a termos heterogeneidade, no que respeita aos centros de estágio, anos de experiência como professores e anos de experiência como orientadores de estágio. Desta forma recolhemos dados descritivos, na linguagem usada pelos sujeitos, permitindo assim aprofundarmos o conhecimento que nos foi revelado nas informações recolhidas através do inquérito por questionário, pois tais como refere Bell (1997, p. 118) "podemos obter material precioso a partir de um entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos". E foi precisamente esse o nosso grande objetivo quando partimos para as entrevistas.

Começamos por elaborar um guião (anexo 5) que permitisse aprofundar algumas situações levantadas anteriormente e, nesse sentido seguimos as mesmas dimensões definidas anteriormente e, ao mesmo tempo, na construção do referencial de perguntas, tivemos em conta uma maior estruturação da análise dos dados recolhidos anteriormente O facto de termos escolhido a entrevista semiestruturada permitiu que a entrevista fosse dirigida com foco, mas também com uma certa flexibilidade, que também se pretendia.

Dividimos a entrevista em 3 etapas. Na 1.ª etapa o objetivo era o de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, em que os passos foram: 1) Informar o entrevistado sobre os objetivos do estudo e da entrevista; 2) Assinar o consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação (anexo 3) e preencher a ficha de participação na entrevista

(anexo 4), que nos permitiu conhecer os aspetos importantes, tais como os anos de experiência como professor e os dados de experiência como orientador; 3) Pedir autorização para fazer a áudio gravação, garantindo a confidencialidade e o anonimato do entrevistado; e 4) Destacar que não há respostas corretas.

Numa 2.ª etapa, o objetivo era o de sensibilizar para o tema e os passos foram os seguintes: 1) Explicar, de forma sucinta, o conteúdo do tema da entrevista; 2) Explicar, de forma geral, a que se refere a investigação; e 3) Verificar se o entrevistado se sente sensibilizado para o tema. A 3.ª etapa decorreu de seguida, cujo objetivo era o de responder às questões orientadoras.

Posto isto, convidamos 2 orientadores, diferentes dos 5 que iam responder à entrevista, para um encontro. Pretendíamos verificar se teríamos alguma falha na redação do guião, se as questões eram claras, se havia alguma questão que se sobrepunha a outra, se existiam alguns constrangimentos, se a entrevista era demasiada extenso, entre outras que pudessem surgir.

Após a análise por parte dos 2 orientadores e tendo em conta as apreciações feitas pelos mesmos, alteramos algumas questões, no sentido da sua organização, ou seja, em direcionar mais as questões, de modo a conseguir obter respostas mais profundas nas conceções, valorizações, entre outras, dos entrevistados.

Procedemos depois à realização das entrevistas. Cada entrevista teve uma duração que variou entre 30 a 45 minutos. Todos os entrevistados acederam a que se fizesse a gravação de áudio. As nossas preocupações foram no sentido de não interromper o discurso do entrevistado, mas também de incentivar à resposta e deixar o entrevistado à vontade. Tivemos ainda o cuidado de encaminhar a sua comunicação para os objetivos da entrevista, tentando sempre não interferir no discurso do entrevistado.

Feitas as entrevistas, que decorreram num período de tempo de 2 meses, entre fevereiro e março de 2020, marcamos com os entrevistados para que, após a transcrição das mesmas, a pudessem validar.

Chegados a esta etapa, procedemos a todo o trabalho que envolveu a análise dos dados, usando para o efeito a análise de conteúdo, pois tal como defende Bardin (2020, p. 44) trata-se de "um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". Neste sentido, dando organização à nossa análise, começamos por ir de encontro ao que defende Bardin (2020), sendo que realizamos uma pré-análise, seguida da exploração do material e depois do tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretações.

Na pré-análise fizemos a leitura do conjunto de todos os dados obtidos, sendo que os tornamos operacionais e sistematizados em relação às ideias iniciais, para facilitar a análise. Na exploração do material foi verificado que as dimensões anteriores, que advinham dos questionários, faziam sentido como categorias de análise a utilizar, uma vez que iam de encontro à problemática em estudo. De realçar que estávamos recetivos a eventuais alterações que pudessem emergir da análise dos dados.

Por fim, no tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação fizemos, sempre que possível, uma operação de estatística simples, que nos permitiram, juntamente com os quadros realizados, pôr em relevo as informações mais importantes.

3.4.1.3. *Focus group*

De modo a clarificarmos e aprofundarmos os resultados obtidos através dos dados recolhidos nos questionários dos estudantes, realizamos o *focus group*, que pode ser chamado

de grupo de discussão. É uma técnica que tem por objetivo a recolha de dados e que pode ser utilizada em diferentes momentos de uma investigação.

Vários autores se têm debruçado sobre a definição de *focus group* e realçamos Morgan (1996, 1997) e Silva, Veloso e Keating (2014) que definem como sendo uma técnica que permite interação no grupo sobre o tópico lançado pelo investigador, o que representa uma mais-valia na recolha de mais dados. Existem 3 componentes essenciais a ter em conta: destina-se a recolha de dados; a interação do grupo é estabelecida como fonte de dados; e o investigador é importante na medida em que se posiciona como dinamizador da discussão do grupo. Krueger e Casey (2009) acrescentam a focalização da discussão num dado assunto como importante contributo para o entendimento do tópico de interesse e o facto dos intervenientes possuírem características em comum e relevantes para o tema em discussão.

Os *focus group*, tal como defendem Stewart, Shamdasani e Rook (2007) e Krueger e Casey (2009) são geralmente combinados com outros métodos e, como tal, podem ocorrer em diferentes fases do processo investigativo: i) fase inicial, quando se pretende gerar questões para um questionário; ii) fase intermédia, quando se pretende ajudar a interpretar resultados obtidos num questionário; e iii) fase final, quando se pretende discutir com os participantes os resultados obtidos anteriormente e que pode conduzir a novas perspetivas.

Tal como defendem Bloor et al (2001), Krueger e Casey (2009) e Morgan (1998), todo o processo se desenvolveu em 5 fases:

1 - Planeamento
2 - Preparação
3 - Moderação
4 - Análise dos dados
5 - Divulgação dos resultados.

A fase de planeamento consiste na determinação da resposta a algumas questões, relacionadas com estes aspetos: quais os objetivos que orientam a investigação e quais os que pretendemos cumprir com o *focus group* em particular, objetivos esses que advêm da análise de dados do inquérito por questionário e que, incluso, nos fez optar pela realização do *focus group*.

Esta definição de objetivos é determinante, como defendem vários autores (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1996, 1998; Stewart et al., 2007; Silva, Veloso & Keating, 2014), pois é a partir deles que se vai desenrolar todo o processo; Qual a estrutura que vamos dar ao guião. Neste caso, claramente fomos levados a optar por uma estrutura em torno das dimensões de análise estruturadas no inquérito por questionário, sendo que optamos, dessa forma, por uma estrutura mais fechada, mais estruturada, sendo tarefa do moderador manter a preocupação de obter respostas das questões previamente estruturadas.

Ainda tivemos a preocupação de, em cada dimensão, ir da questão mais geral para a mais específica, de modo a que, tal como defendem Krueger e Casey (2009), os participantes pudessem primeiro refletir sobre o tema; Quem vão ser os participantes e quantos? Relativamente ao tamanho do grupo, Kueger e Casey (2009) defendem entre quatro e doze participantes, enquanto Morgan (1997, 1998) defende entre seis a dez participantes. Na nossa investigação o *focus group* conta com 6 participantes, considerando os objetivos da investigação e eventuais constrangimentos. Os participantes foram selecionados de modo intencional, por reunirem condições que à partida poderiam gerar mais discussão, tal como defende Morgan (1997, 1998).

A fase de preparação encetou em si duas etapas: a seleção dos participantes e a escolha do local de realização. Na seleção dos participantes tivemos em conta o que defende Morgan (2008), ou seja, duas semanas antes do focus group contactamos os participantes; Uma

semana antes enviamos uma mensagem escrita a relembrar (McParland & Flowers, 2012); no dia anterior foram contactados um a um, através do telemóvel.

A escolha do local para a realização do *focus group*, teve em conta vários fatores. Acessível e confortável para os participantes, bem como que assegurasse a confidencialidade da informação, tal como defendem diversos autores (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Morgan, 1998; Stewart et al., 2007).

Definidos o dia e a hora, no dia anterior o investigador relembrou, via telefone, dos procedimentos. Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo e as regras de participação, onde se inclui o tempo estimado de duração, de maneira a que não existissem abandonos durante a discussão (Bloor et al., 2001). Mostraram tranquilidade e naturalidade ao longo da entrevista. Percebeu-se que estavam à vontade para falar de qualquer um dos temas propostos.

A moderação, a cargo do investigador, constitui sempre um momento chave, dependendo o sucesso das suas competências de moderação e de dinâmica de grupo, pelo que a mesma foi feita de modo a serem respeitados todos os intervenientes, sentirem-se livres de dar a sua opinião, pois tal como defendem Krueger e Casey (2009) e Silva, Veloso e Keating (2014) o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de saber perguntar, ouvir, manter a conversação na direção prevista e ter em conta que cada participante tem de ter oportunidade de participar.

Dividimos o *focus group* em 3 etapas. Na 1.ª etapa o objetivo era o de legitimar a entrevista e motivar os participantes, em que os passos foram: 1) Informar os participantes sobre os objetivos do estudo e do *focus group;* 2) Assinar o consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação (anexo 6) e Preenchimento da ficha de participação no *focus group* (anexo 7); 3) Pedir autorização para fazer a áudio gravação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes; 4) Apelar à participação de todos; 5) Destacar que não há respostas corretas; e 6) Explicar as regras de funcionamento: i) Só fala um de cada vez; ii) Não podem estabelecer diálogos paralelos; iii) Ninguém deve dominar a discussão; e iv) É importante que todos prestes atenção em todos os momentos.

Numa 2.ª etapa, o objetivo era o de sensibilizar para o tema e os passos foram os seguintes: 1) Explicar, de forma sucinta, o conteúdo do focus group; 2) Explicar, de forma geral, a que se refere a investigação; e 3) Verificar se os participantes se sentiam sensibilizados para o tema. Seguiu-se a 3.ª etapa, cujo objetivo era o de responder às questões orientadoras.

Posto isto, convidamos 3 estudantes que tenham concluído o seu estágio anteriormente, diferentes dos 6 que iam participar no *focus group*, para um encontro. Pretendíamos verificar se teríamos alguma falha na redação do guião, se as questões eram claras, se havia alguma questão que se sobrepunha a outra, se existiam alguns constrangimentos, se era demasiada extensa, entre outras que pudessem surgir.

Após a análise por parte dos 3 estudantes e tendo em conta as apreciações feitas pelos mesmos, reorganizamos algumas questões, de modo a obtermos melhores descrições e também com vista a melhorar o aprofundamento das conceções dos participantes. Analisadas e efetuadas as devidas alterações, partimos para a realização do *focus group*.

O *focus group* decorreu em março de 2020 e teve a duração de 1h30, foi gravado e a seguir foi feita a sua transcrição, num processo exaustivo. De realçar que, como se pode verificar através dessa mesma transcrição (anexo 10) e da análise posterior dos dados, que podemos ler mais à frente, o *focus group* cumpriu os requisitos organizacionais e discursivos, considerados adequados.

Na análise dos dados, seguindo Bloor et al. (2001), estabeleceram-se três etapas: i) codificação/indexação: cujas categorias atribuídas foram as cujos temas estavam presentes no guião, mas das quais emergiram sub-categorias; ii) armazenamento/recuperação: em que se compilou todos os extratos referentes à mesma categoria e sub-categoria, de modo a serem passíveis de comparação, no caso através de palavras-chave; e iii) interpretação: suportada numa análise sistemática dos dados, com uso do método de indução analítica.

Neste caso optamos por transcrição de frases, que davam relevo às palavras-chave encontradas e, sempre que possível, à semelhança do que fizemos na análise das entrevistas aos orientadores, fizemos uma operação de estatística simples.

Por fim, a etapa de divulgação dos resultados, que constituímos nas conclusões.

3.5. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ESTUDO

Esta investigação teve a intenção de contribuir para a comunidade científica, em particular a comunidade académica relacionada com a formação de professores, uma vez que se trata de um estudo de caso direcionado à prática profissional de futuros professores, no caso, no papel e funções do orientador e nos contributos que este estudo possa trazer para a melhoria desse papel.

Foram cumpridos critérios que permitiram atestar da qualidade e rigor da investigação, no sentido de a tornar inatacável. Usamos métodos quantitativos, que nos trouxeram informações numéricas concretas e, por um lado, a investigação qualitativa que nos permitiu aprofundar as informações recolhidas. Os resultados, de qualquer estudo, incluem sempre limitações e este também as tem. Geralmente prendem-se com o facto dos dados quantitativos não representarem o universo e os dados qualitativos poderem ser influenciados pela diversidade de papéis que o investigador pode assumir, o que não foi o caso.

Os métodos quantitativos e qualitativos divergem nos seus fundamentos filosóficos e metateóricos ao nível da natureza da realidade (ontologia), ao nível conhecimento (epistemologia), dos princípios que regem a investigação científica (metodologia) e nos instrumentos aplicados na prática (métodos e técnicas de investigação) (Gelo, Braakmann & Benetka, 2008). Os mesmos autores defendem que para ultrapassar divergências de opinião entre os defensores dos métodos quantitativos e os defensores dos métodos qualitativos, o melhor é promover investigações integradas, ao nível metodológico e ao nível empírico, orientadas para as práticas de métodos mistos. O processo é importante porque se une a possibilidade de explicar a realidade através da combinação de dados quantitativos e qualitativos, utilizando-se técnicas interpretativas, para descrever e decodificar. Os dados quantitativos garantem a precisão dos resultados a partir de uma análise estatística (média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, etc.), dando segurança quanto às inferências (Richardson, 1999). Os dados qualitativos reconhecem os participantes como sujeitos singulares, com conhecimentos e práticas como modo de vida, crenças e valores através das experiências sociais.

Os objetivos da investigação e o desenho dos instrumentos permitiram-nos recolher a informação essencial para que pudéssemos fazer a triangulação dos dados e, dessa forma, credibilizar o estudo. A triangulação, tal como defendem vários autores (Aires, 2015; Stake, 2009; Yin, 2010) funciona como uma combinação de diferentes fontes de dados, que permitem perspetivas diferentes e que torna a investigação mais fidedigna. Na nossa investigação permitiu-nos definir aproximações e afastamentos e, dessa forma, termos uma visão mais holística do objeto em estudo. Denzin e Lincoln (1994) e Stake (2009) indicam a triangulação como estratégia para dar credibilidade ao estudo. Aliás Denzin (1970) é o principal defensor desta técnica, sendo que, com outros autores (Denzin & Lincoln 2005;

Lincoln & Guba, 1985), apresentam três técnicas de triangulação: triangulação de métodos/dados, triangulação de pesquisadores e revisão de pares.

Na nossa investigação, a estratégia investigativa privilegiada para conceber e dar corpo ao conjunto de dados a que recorre esta investigação, foi a de integrar a triangulação de fontes de dados e a triangulação metodológica.

Realizamos triangulação das fontes de dados, pois tal como refere Stake (2009, p. 126) analisar diferentes fontes de dados permite-nos "ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes". Foi uma estratégia de investigação que visou a procura de interpretações adicionais, que permitissem confirmar e/ou clarificar a informação recolhida anteriormente. Realizamos a triangulação metodológica, em que combinamos diferentes métodos, de forma a compreendermos com mais facilidade os aspetos da realidade em estudo, evitando enviesamentos que poderiam surgir se usássemos uma única metodologia. Os dados cruzados por triangulação foram então:

- Dados que emergiram da revisão da literatura e que deram corpo à investigação;
- Dados que emergiram do inquérito por questionário aplicado a orientadores de estágio;
- Dados que emergiram do inquérito por questionário aplicado a estudantes;
- Dados que emergiram da entrevista a orientadores de estágio;
- Dados que emergiram do *focus group* realizado a estudantes.

Toda esta análise integradora concedeu-nos uma visão do conjunto dos dados, mais condizente com a necessidade de dar resposta às nossas questões de partida, bem como dar cumprimento aos objetivos a que a nossa investigação se propôs.

A recolha de dados seguiu os procedimentos naturais desde a aproximação à teoria até à investigação no terreno, propriamente dita (Spink, 2003). Foram cumpridos todos os princípios éticos. O investigador funcionou dentro de uma ética de respeito por todos os envolvidos na investigação. Para esse efeito, cumpriu com quatro parâmetros essenciais:

- Consentimento voluntário informado, livre e esclarecido, que é condição essencial numa investigação e que representou a segurança dada no envolvimento dos participantes na investigação. Esse consentimento foi garantido e foi determinantes que os participantes entendessem e concordassem com a sua participação, sem qualquer tipo de coação, antes de se iniciar a investigação propriamente dita, além de que compreenderam o processo, isto é o objetivo geral da investigação, o modo como se realizaria, o que podiam esperar e, no caso, como vai ser divulgada.

- Direito de desistência, em que o investigador informou os participantes que, em qualquer momento, poderiam sair da investigação, se fosse esse o seu desejo, respeitando a sua decisão.

- Defesa de danos, em que o investigador assegurou o menor constrangimento possível aos participantes. Colocou-os à vontade, de forma a evitar eventuais prejuízos ou danos emocionais.

- Confidencialidade/Anonimato, em que foram respeitados os direitos dos participantes à sua privacidade. Foi garantido os seus direitos de confidencialidade e anonimato (Bogdan & Biklen, 2013).

Os valores e princípios que balizaram as atividades da investigação cimentaram-se em responsabilidades pessoais, profissionais, de liberdade e integridade na investigação.

Outro critério importante que transmite qualidade ao estudo é a transferibilidade. Na nossa investigação, a mesma está garantida no sentido em que o caso pode ser transferido para contextos semelhantes. O investigador empenhou-se em fornecer descrições precisas, detalhadas e completas.

.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

PARTE IV
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Chegados a este ponto - apresentação, análise e interpretação dos resultados - começamos por fazer a apresentação, análise e interpretação dos questionários, seguindo-se a comparação dos resultados, importantes para a definição das entrevistas e do *focus group*, cuja a apresentação e análise se seguiu.

Embora tivéssemos usado diferentes instrumentos, cuja análise nos mereceu diferentes secções, optamos por usar a mesma forma em todas, ou seja, começar por apresentar o instrumento de recolha dos dados, por caracterizar os sujeitos e a seguir por fazer a respetiva análise dos dados, para que depois a mesma fosse integrada na discussão e comparação de resultados final, pois tal como defende Morgado (2012, p. 114) análise de dados "não deve impedir de relacionar a parte com o todo, sempre que tal se revele necessário". Em relação à interpretação corroboramos com Stake (2007) pois é uma parte essencial de toda a investigação e, assim, não se considera que haja mais interpretação na investigação quantitativa do que na investigação qualitativa.

No que diz respeito à apresentação e análise dos questionários, começamos por fazer a apresentação da amostra em relação aos estudantes, passando depois para os orientadores. Com a amostra caracterizada passamos à estatística descritiva. Estivemos cientes que, tal como defendem Ghiglione e Matalon (1997), o recurso a este meio de recolha de dados tem uma limitação, que se evidencia quando estamos a fazer o tratamento estatístico, que é a ausência de uma ou mais respostas de um ou mais sujeitos, o que nos pode levar a uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva, da coerência das suas informações

Terminamos com a comparação dos resultados, fazendo triangulação entre os dados obtidos, dado o "caráter disperso, fragmentado, e por vezes contraditório dos dados" (Santos Guerra, 2002, p. 26), no sentido de melhor os compreendermos e de maneira a melhorar os aspetos necessários para as entrevistas e *focus group*.

Em relação à apresentação e análise das entrevistas, começamos por caracterizar os sujeitos, na pessoa dos orientadores de estágio. De seguida fizemos a respetiva análise de conteúdo, usando para o efeito citações dos sujeitos, que melhor ilustrassem o assunto, isto porque, segundo Flick (2005, p. 223), referindo-se aos dados qualitativos, "as suas interpretações e resultados só se tornam compreensíveis e transparentes para o leitor, se forem entremeados com citações 'ilustrativas', retiradas das entrevistas".

Relativamente à apresentação e análise do *focus group*, fizemos a caracterização dos sujeitos da amostra e, de seguida a análise de conteúdo, aplicando o mesmo sentido das entrevistas.

4.1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A recolha de informação, através de inquérito por questionário, foi feita junto dos estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Fafe e dos respetivos orientadores de estágio. Foi realizada entre os anos de 2016 e 2019, no final do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulando os estudantes com o orientador correspondente. A investigadora, sendo supervisora de estágios, teve acesso privilegiado aos sujeitos, conseguindo obter respostas de todos quantos interessavam ao estudo.

A totalidade dos professores que exerciam a função de orientadores nos anos letivos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019 constituiu a população inquirida do estudo para a recolha dos dados quantitativos, através do inquérito por questionário, a orientadores e a totalidade de estudantes que realizou o seu estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos mesmos anos letivos, constituiu a população inquirida do estudo, através de inquérito por questionário, realizado a estudantes.

No total foram inquiridos 19 orientadores e 48 estudantes. Almeida e Freire (2008, p. 120) dizem-nos que algumas investigações "ao não serem feitas junto de amostras representativas, perdem, no final, alguma capacidade explicativa dos fenómenos", o que consideramos não ter ocorrido, uma vez que se trata de um estudo de caso, específico desta situação. Ainda no que respeita aos inquiridos consideramos, tal como refere Coutinho (2011, p. 93), que "o número não é de facto o factor mais importante numa amostra", principalmente no nosso caso, em que a amostra representa a população e estamos perante um grupo muito específico de análise.

4.1.1. Caraterização da amostra

4.1.1.1. Orientadores de estágio

A caraterização dos orientadores, que responderam ao inquérito por questionário, para este estudo, baseou-se num conjunto de dados pessoais e profissionais: idade, sexo, anos de experiência como professor, anos de experiência como orientador de estágio e a escola onde leciona. Achamos pertinente questionar sobre estes dados para termos uma resposta quantitativa, em números, porque representam uma utilidade ter dados concretos e, permitem-nos conhecer melhor os sujeitos. Uma vez que são todos do sexo feminino, correspondendo, nesse item, a 100% da amostra, não elaboramos tabela. Fizemos tabela para as restantes variáveis, começando pela idade os sujeitos.

Tabela 1 - Idade dos orientadores

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Idade	19	32,00	57,00	46,5789	8,30874

Os orientadores têm idades compreendidas entre os 32 e os 57 anos, com média a situar-se nos 46 anos. Analisando o valor do desvio padrão, leva-nos a dizer existe dispersão, em relação à média dos valores da idade, mas no entanto, tendo em conta os valores apresentados, em consonância com a tabela seguinte, onde apresentamos os dados de experiência como professores, podemos melhor definir os sujeitos em termos de experiência profissional.

Tabela 2 - Anos de experiência como professor

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Anos de experiência como professor	19	8,00	35,00	23,4737	8,84036

Conforme análise da tabela 2, em que nos diz que os orientadores têm entre 8 anos e 35 anos de experiência enquanto professores, podemos dizer que se trata de uma amostra bastante heterogénea. Aspeto ainda mais incisivo se verificarmos que a média é de 23 anos.

Na tabela seguinte apresentamos os anos de experiência dos professores inquiridos, enquanto orientadores de estágio.

Tabela 3 - Anos de experiência como orientador

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Anos de experiência como orientador	19	6,00	15,00	9,4737	3,51771

Em termos de anos de experiência como orientador, os nossos inquiridos variam entre os 6 anos de experiência e os 15 anos de experiência, coma a média a situar-se nos 9 anos de experiência.

De seguida apresentam-se as escolas onde o orientador realizou a orientação do estágio.

Tabela 4 - Distribuição dos orientadores pelos locais de estágio

Escolas/centros de estágio	N	Percentagem
Colégio de Fornelos	6	31,6
Centro Escolar de Pevidém	1	5,3
Escola Básica de Silvares	2	10,5
Centro Escolar Carlos Teixeira	3	15,8
Centro Escolar Montelongo	4	21,1
Escola EB1 Oliveira do Castelo	1	5,3
Escola EB1 Rio Caldo	1	5,3
Externato Vicente de Paulo	1	5,3
Total	19	100,0

No que respeita aos locais onde os orientadores orientaram o estágio, constata-se que o Colégio de Fornelos é o centro de estágio que forneceu mais inquiridos, num total de 6, representando 31,6% da nossa amostra. Seguiu-se o Centro Escolar de Montelongo, que nos forneceu 4 dos inquiridos, numa percentagem de 21,1%. O Centro Escolar Carlos Teixeira teve 3 orientadores inquiridos, representando 15,8%. Já a Escola Básica de Silvares teve 2 inquiridos, que representam 10,5% da amostra. Os restantes centros e estágio, Centro Escolar de Pevidém, Escola EB1 de Oliveira do Castelo, Escola EB 1 de Rio Caldo e o Externato Vicente de Paulo tiveram 1 orientador cada, representando cada um 5,3% do total da amostra.

4.1.1.2. Estudantes

A caraterização dos estudantes, que responderam ao inquérito por questionário, para este estudo, baseou-se num conjunto de dados pessoais e relacionados com o estágio: idade, sexo, ano de realização do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a escola onde realizou o estágio. À semelhança do que fizemos com os orientadores inquiridos, achamos pertinente questionar sobre estes dados para termos uma resposta quantitativa, em números, porque representam uma utilidade ter dados concretos e, permitem-nos conhecer melhor os sujeitos. Uma vez que são todos do sexo feminino, correspondendo, nesse item, a 100% da amostra, não elaboramos tabela. Fizemos tabela para as restantes variáveis, começando pela idade os sujeitos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 5 - Idade dos estudantes

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Idade	48	24,00	49,00	29,7917	5,48483

Conforme podemos verificar através da tabela, os estudantes têm idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos, com média a situar-se nos 29 anos.

De seguida apresentamos a tabela que nos mostra o ano de realização do estágio e o número de estudantes por cada um desses anos.

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes por ano de realização do estágio

Ano	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
2016	15	31,3	100,0
2017	12	25,0	68,8
2018	13	27,1	43,8
2019	8	16,7	16,7
Total	48	100,0	

A tabela de distribuição dos estudantes por ano de realização do estágio mostra-nos que a maior parte dos sujeitos terminou o seu estágio em 2016, o que corresponde ao ano letivo de 2015/2016. No caso foram 15 dos inquiridos, que representam 31,3% do total de estudantes inquiridos. No ano de 2017 foram 12 estudantes que concluíram o estágio, numa percentagem de 25% do total. No ano de 2018 foram 13 os estudantes que foram inquiridos, correspondendo ao final do seu estágio e representando 27,1% do total. Em 2019 assistimos a um decréscimo no número de estudantes inquiridos, o que corresponde a um decréscimo no número de estudantes que terminaram o estágio, ou seja, em termos quantitativos foram apenas 8, numa representação de 16,7% da amostra.

Segue-se o quadro com a distribuição dos estudantes pelas escolas que correspondem a centros de estágio.

Tabela 7 - Distribuição dos estudantes pelas escolas/centros onde realizaram o estágio

Escolas/Centros de estágio	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Colégio de Fornelos	12	25,0	25,0
Agrupamento de Pevidém	3	6,3	31,3
Escola Básica de Silvares	6	12,5	43,8
Agrupamento Carlos Teixeira	7	14,6	58,3
Agrupamento Montelongo	12	25,0	83,3
Escola EB1 Oliveira do Castelo	2	4,2	87,5
Escola EB1 Rio Caldo	2	4,2	91,7
Externato Vicente de Paulo	4	8,3	100,0
Total	48	100,0	

No que respeita aos locais onde os estudantes realizaram o estágio, constata-se que o Colégio de Fornelos e o Agrupamento Montelongo são os centros de estágios onde maior número de

estudantes estagiou, num total de 12 em cada, representando 25% da nossa amostra cada um e 50% do total. Seguiu-se o Agrupamento Carlos Teixeira, onde estagiaram 7 dos estudantes inquiridos, numa percentagem de 14,6%. A Escola Básica de Silvares teve 6 estudantes a estagiar, representando 12,5%. Já o Externato Vicente de Paulo teve 4 estudantes a estagiar, representando 8,3%. Agrupamento de Pevidém teve 3 alunos a estagiar, correspondendo a 6,3% do total final. Dois centros de estágios receberam 2 estudantes cada. São eles a Escola EB 1 Oliveira do Castelo e a Escola EB1 Rio Caldo, que representam 4,2% cada uma, em relação à amostra.

4.1.2. Estatística descritiva

Depois de caracterizarmos a amostra, faremos a apresentação, análise e interpretação dos resultados, usando a estatística descritiva, dentro do que já fizemos nas tabelas anteriores, pois "consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos" (Reis, 1996, p. 15). Trata-se de um conjunto de técnicas analíticas que permite resumir os dados recolhidos na investigação, em que os organizamos em tabelas. Permite-nos obter informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal, evidenciamos: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média e desvio padrão.

4.1.2.1. Questionário dos orientadores de estágio

O questionário dos orientadores é composto por 66 questões, valorizadas através de uma escala de Likert de 1 a 5. Conforme definido anteriormente, é um tipo de escala de resposta psicométrica, que permitiu que os sujeitos especificassem o seu nível de concordância com cada afirmação.

Na tabela a seguir definimos uma ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada.

Tabela 8 - Ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Valorizava a criatividade do estagiário.	19	4,00	5,00	4,7368	0,45241
Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	19	4,00	5,00	4,6842	0,47757
Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	19	3,00	5,00	4,6842	0,58239
Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	19	4,00	5,00	4,6316	0,49559
Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	19	4,00	5,00	4,6316	0,49559
Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	19	2,00	5,00	4,6316	0,76089
Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	19	4,00	5,00	4,5789	0,50726
Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	19	3,00	5,00	4,5789	0,60698
Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	19	4,00	5,00	4,5789	0,50726
Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	19	3,00	5,00	4,5263	0,61178
Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	19	2,00	5,00	4,5263	0,77233

Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,5263	0,61178
Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	19	4,00	5,00	4,5263	0,51299
Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	18	3,00	5,00	4,5000	0,61835
Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	18	4,00	5,00	4,4444	0,51131
Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	19	3,00	5,00	4,4211	0,69248
No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	19	3,00	5,00	4,4211	0,60698
Adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio.	19	3,00	5,00	4,3684	0,59726
Avaliava as competências profissionais do estagiário.	19	4,00	5,00	4,3684	0,49559
Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,76089
Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	19	3,00	5,00	4,3684	0,76089
Transmitia, ao estagiário, o significado e o alcance de competências profissionais docentes.	19	2,00	5,00	4,3684	0,76089
Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,68399
Registava, de forma objetiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,59726
Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	19	2,00	5,00	4,3684	0,95513
Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	19	3,00	5,00	4,3158	0,67104
Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3158	0,67104
Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	19	4,00	5,00	4,3158	0,47757
Colaborava em tarefas de pós-observação.	19	2,00	5,00	4,3158	0,94591
Atuava como um guia e não como um modelo.	19	3,00	5,00	4,3158	0,58239
Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	19	2,00	5,00	4,2632	0,87191
Continuava o seu desenvolvimento profissional enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,2632	0,56195
Atuava mostrando interesse pela investigação em educação.	19	3,00	5,00	4,2632	0,56195
Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	19	3,00	5,00	4,2632	0,73349
Analisava os dados recolhidos através da observação com o estagiário e refletia sobre eles.	19	3,00	5,00	4,2105	0,78733
Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	19	1,00	5,00	4,2105	1,03166
Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	19	3,00	5,00	4,2105	0,71328
Ajudava a considerar pontos de vista alternativos quando estavam a ser tomadas decisões acerca das metas alcançáveis no desenvolvimento profissional do estagiário.	19	3,00	5,00	4,2105	0,53530
Cooperava com os membros da equipa pedagógica enquanto professor.	19	2,00	5,00	4,2105	0,85498
Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	19	3,00	5,00	4,1579	0,76472

Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	19	3,00	5,00	4,1579	0,68825
Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	19	2,00	5,00	4,1579	0,95819
Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	19	2,00	5,00	4,1579	1,01451
Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,1579	0,83421
Conhecia o conteúdo e os objetivos do estágio.	19	2,00	5,00	4,1579	0,68825
Participava em processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (ações de formação, cursos, seminários, congressos).	19	2,00	5,00	4,1579	0,76472
Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	19	3,00	5,00	4,1053	0,80930
Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	19	2,00	5,00	4,1053	0,87526
Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades tendo como base a avaliação.	19	3,00	5,00	4,1053	0,65784
Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	19	2,00	5,00	4,1053	0,73747
Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	19	2,00	5,00	4,0526	0,91127
Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	19	3,00	5,00	4,0526	0,84811
Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	19	2,00	5,00	4,0000	0,94281
Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	19	3,00	5,00	4,0000	0,66667
Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	19	3,00	5,00	4,0000	0,74536
Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	19	2,00	5,00	3,9474	0,91127
Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	19	2,00	5,00	3,9474	0,97032
Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	19	2,00	5,00	3,7895	0,85498
Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	19	1,00	5,00	3,7895	1,22832
Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	19	1,00	5,00	3,7895	1,13426
Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	19	3,00	5,00	3,7368	0,73349
Colaborava em tarefas de pré-observação.	19	2,00	5,00	3,7368	0,93346
Tinha expetativas positivas e elevadas sobre a sua tarefa de orientador de estágio.	19	3,00	5,00	3,7368	0,87191
Colaborava com o supervisor de estágio.	19	2,00	5,00	3,6842	1,00292
Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	19	2,00	5,00	3,6316	1,01163
Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	19	1,00	5,00	3,5789	1,30451

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A análise à tabela permite-nos aferir que a afirmação mais valorizada pelos sujeitos foi *valorizava a criatividade do estagiário*, em que apresenta como mínimo 4 e máximo 5 de valorização. A média é, portanto a mais alta de todas, com 4,7368. O desvio padrão é o mais

baixo de todos, 0,45241, o que nos permite aferir que se tratou da valorização mais homogénea.

A afirmação menos valorizada é a *incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação*. No caso, o valor mínimo é de 1 e o valor máximo é de 5. A média situação nos 3,5789. É também a questão com maior desvio padrão, 1,30451, o que nos mostra a discrepância dos dados.

Analisadas as questões mais e menos valorizadas importava verificarmos a valorização total por dimensão, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 9 - média por dimensão

Dimensões	N	Média
Relações Interpessoais	18	4,4213
Avaliação	19	4,2807
Acompanhamento	18	4,2731
Observação	19	4,2331
Profissionalidade Docente	19	4,2053
Análise Crítica	19	4,1871
Prática Reflexiva	19	3,9632

A tabela anterior, ordenada da dimensão mais valorizada para a menos valorizada, mostra-nos as médias de cada dimensão. Assim, a dimensão mais valorizada pelos orientadores foi a que diz respeito às *Relações Interpessoais*, com média de 4,4213. De seguida a dimensão *Avaliação* aparece com média de 4,2807. Segue-se a dimensão *Acompanhamento*, cuja média é 4,2731 e a dimensão *Observação* com média de 4,2331. Do meio para baixo temos a dimensão *Profissionalidade Docente*, com média de 4,2053, temos a dimensão *Análise Crítica*, com média de 4,1871 e a dimensão menos valorizada e a única abaixo dos 4, que é a *Prática Reflexiva*, com média de 3,9632.

No sentido de perceber como os diferentes itens contribuem para a constituição das dimensões, importa analisar a tabela seguinte.

Tabela 10 - Distribuição de itens por dimensão

Dimensão	Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Profissionalidade docente	Transmitia, ao estagiário, o significado e o alcance de competências profissionais docentes.	19	2,00	5,00	4,3684	0,76089
	Cooperava com os membros da equipa pedagógica enquanto professor.	19	2,00	5,00	4,2105	0,85498
	Participava em processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (ações de formação, cursos, seminários, congressos).	19	2,00	5,00	4,1579	0,76472
	Atuava mostrando interesse pela investigação em educação.	19	3,00	5,00	4,2632	0,56195
	Conhecia o conteúdo e os objetivos do estágio.	19	2,00	5,00	4,1579	0,68825
	Adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio.	19	3,00	5,00	4,3684	0,59726
	Atuava como um guia e não como um modelo.	19	3,00	5,00	4,3158	0,58239

	Continuava o seu desenvolvimento profissional enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,2632	0,56195
	Ajudava a considerar pontos de vista alternativos quando estavam a ser tomadas decisões acerca das metas alcançáveis no desenvolvimento profissional do estagiário.	19	3,00	5,00	4,2105	0,53530
	Tinha expetativas positivas e elevadas sobre a sua tarefa de orientador de estágio.	19	3,00	5,00	3,7368	0,87191
Relações Interpessoais	Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,5263	0,61178
	Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	19	3,00	5,00	4,1579	0,83421
	Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	19	4,00	5,00	4,5789	0,50726
	Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	19	2,00	5,00	4,5263	0,77233
	Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	19	4,00	5,00	4,6316	0,49559
	Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	19	4,00	5,00	4,5263	0,51299
	Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	19	3,00	5,00	4,5789	0,60698
	Valorizava a criatividade do estagiário.	19	4,00	5,00	4,7368	0,45241
	Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	18	4,00	5,00	4,4444	0,51131
	Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	19	3,00	5,00	4,6842	0,58239
	Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	19	3,00	5,00	4,3684	0,76089
	Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	19	2,00	5,00	3,6316	1,01163
Acompanhamento	No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	19	3,00	5,00	4,4211	0,60698
	Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	19	4,00	5,00	4,5789	0,50726
	Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	19	1,00	5,00	3,7895	1,22832
	Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	19	1,00	5,00	3,7895	1,13426
	Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	19	1,00	5,00	4,2105	1,03166
	Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	19	2,00	5,00	4,2632	0,87191
	Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	19	4,00	5,00	4,6842	0,47757
	Colaborava com o supervisor de estágio.	19	2,00	5,00	3,6842	1,00292
	Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	19	3,00	5,00	4,2632	0,73349
	Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	19	4,00	5,00	4,6316	0,49559

USJ UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	19	2,00	5,00	4,3684	0,95513
	Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	18	3,00	5,00	4,5000	0,61835
Observação	Colaborava em tarefas de pós-observação.	19	2,00	5,00	4,3158	0,94591
	Colaborava em tarefas de pré-observação.	19	2,00	5,00	3,7368	0,93346
	Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	19	2,00	5,00	4,1579	1,01451
	Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	19	2,00	5,00	4,1579	0,95819
	Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	19	3,00	5,00	4,5263	0,61178
	Registava, de forma objetiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,59726
	Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,76089
Análise crítica	Analisava os dados recolhidos através da observação com o estagiário e refletia sobre eles.	19	3,00	5,00	4,2105	0,78733
	Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	19	2,00	5,00	4,1053	0,87526
	Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	19	3,00	5,00	4,3158	0,67104
	Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3684	0,68399
	Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	19	3,00	5,00	4,4211	0,69248
	Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	19	3,00	5,00	4,2105	0,71328
	Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	19	3,00	5,00	4,1579	0,68825
	Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	19	2,00	5,00	3,7895	0,85498
	Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	19	2,00	5,00	4,1053	0,73747
Prática reflexiva	Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	19	3,00	5,00	4,1579	0,76472
	Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	19	3,00	5,00	4,0526	0,84811
	Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	19	3,00	5,00	4,0000	0,66667
	Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	19	3,00	5,00	3,7368	0,73349
	Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	19	3,00	5,00	4,0000	0,74536
	Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	19	2,00	5,00	4,0526	0,91127
	Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	19	2,00	5,00	4,0000	0,94281
	Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	19	2,00	5,00	3,9474	0,97032

USJ UNIVERSIDADE DE SANTA JOANA DE COIMBRA

	Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	19	3,00	5,00	4,1053	0,80930
	Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	19	1,00	5,00	3,5789	1,30451
Avaliação	Avaliava as competências profissionais do estagiário.	19	4,00	5,00	4,3684	0,49559
	Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	19	4,00	5,00	4,3158	0,47757
	Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	19	2,00	5,00	4,6316	0,76089
	Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	19	2,00	5,00	3,9474	0,91127
	Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades tendo como base a avaliação.	19	3,00	5,00	4,1053	0,65784
	Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	19	3,00	5,00	4,3158	0,67104

Para melhor analisarmos a tabela anterior, procedemos à análise da afirmação mais valorizada e a menos valorizada dentro de cada dimensão. Assim, na primeira dimensão – profissionalidade docente – as questões mais valorizadas foram duas, apresentando a mesma média, ou seja, 4,3684.

A questão *Transmitia, ao estagiário, o significado e o alcance de competências profissionais docentes*, que apresenta valor mínimo de 2 e valor máximo de 5 e a questão *Adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio*, que apresenta valor mínimo de 3 e valor máximo de 5. Esta diferença, no que respeita ao valor mínimo, é visível no erro de desvio que nos é dado, no caso, 0,76089 na questão *Transmitia, ao estagiário, o significado e o alcance de competências profissionais docentes* e 0,59726 na questão *Adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio*. Segundo Gervais (2008), no processo de práticas de ensino, o supervisor determina os objetivos, dentro do plano de formação, a serem atingidos no estágio, sem interferência do orientador, adaptando-se este às exigências do plano de formação. As competências profissionais a desenvolver devem estar claras no plano de formação e o orientador deve ser conhecedor dessas competências. O orientador apoia o desenvolvimento profissional do estudante, futuro professor, através da construção de diferentes tipos de situações na prática, refletindo sobre o que viram ou fizeram (Fuentes Abeledo e González Sanmamed, 1996).

Ainda nesta dimensão, de salientar a afirmação menos valorizada do questionário, ou seja, *Tinha expetativas positivas e elevadas sobre a sua tarefa de orientador de estágio,* que foi a única valorizada abaixo dos 4, mais precisamente com média de 3,7368, com valor mínimo de 3 e máximo de 5.

No que respeita à segunda dimensão – relações interpessoais – a questão mais valorizada pelos sujeitos foi a *Valorizava a criatividade do estagiário*, com média de 4,7368, valor mínimo de 4 e valor máximo de 5, o que mostra homogeneidade de resposta dos sujeitos. O desenvolvimento da criatividade do estagiário ao longo do *practicum* revela-se como uma atitude necessária para um desempenho consciente e eficaz com vista a profissionais criativos em escolas em constante desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2010). É importante estabelecer uma relação de confiança, apoio, com partilha de ideias onde o orientador cooperante está aberto às ideias dos futuros professores favorecendo assim o desenvolvimento das competências profissionais ao longo do *practicum* (Alarcão e Roldão, 2010). A questão menos valorizada foi a *Dialogava com o supervisor acerca da prática*

pedagógica do estagiário, que foi a única cuja média ficou abaixo dos 4, mais concretamente foi de 3,6316. O valor mínimo de resposta foi de 2 e o valor máximo foi de 5. O desvio padrão situa-se nos 1,01163, o que mostra heterogeneidade dos dados. O diálogo entre os intervenientes é um dos aspetos importantes na formação do futuro professor. No processo supervisivo o professor cooperante tem um papel decisivo na determinação de variáveis afetivas e relacionais que fomentem o crescimento pessoal e profissional dos estagiários, através do desenvolvimento de "um conjunto de *skills* que o levem do saber ao saber-fazer" (Alarcão e Tavares, 2010, p. 59). É igualmente importante que as competências de relacionamento interpessoal consagrem a relação com o supervisor, facilitando assim todo o processo de estágio.

A relação entre os intervenientes deve basear-se em princípios de confiança, numa lógica de supervisão colaborativa, numa perspectiva que coincide com propostas como a de Alarcão e Tavares (2010).

Relativamente à terceira dimensão – acompanhamento – a questão que mereceu mais valorização por parte dos inquiridos foi *Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário*, com média de 4,6842, valor mínimo de 4 e valor máximo de 5, numa valorização bastante homogénea, como comprova o desvio padrão de 0,47757. O acompanhamento é de extrema importância e o objetivo principal consiste em proporcionar aos estudantes um acompanhamento mais personalizado e continuado, colocando à sua disposição procedimentos que viabilizem um processo de práticas (Zabalza & Cid Sabucedo, 1996). O estágio deve ser visto como uma prática docente acompanhada, orientada e refletida, com o intuito de proporcionar ao futuro professor uma aprendizagem experiencial em contexto real, uma experiência que se alcança através da experiência prática e pessoal do estudante (Zabalza, 2013). A questão menos valorizada foi a *Colaborava com o supervisor*, cuja média de respostas foi de 3,6842. O valor mínimo é de 2 e o valor máximo de 5. Os dados são bastante heterogéneos, como comprova um desvio padrão de 1,0092. Apesar da questão ser pouco valorizada a colaboração entre os intervenientes é muito importante pois segundo Marcelo (2013) "enquanto o tutor da faculdade acautela a realização correta de todos os documentos que permitem a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do processo de práticas, o tutor do centro, mostra e resolve todas as dúvidas que possam surgir ao aluno no centro de práticas, mostrando-lhe os protocolos de atuação em cada momento" (p.798).

A quarta dimensão – observação – tem como questão mais valorizada *Dava feedbacks construtivos ao estagiário*, com média de 4,5263, valor mínimo de 3 e máximo de 5. A questão menos valorizada foi a *Colaborava em tarefas de pré-observação*, com média de 3,7368, única nesta dimensão abaixo dos 4. O valor mínimo é de 2 e o máximo de 3. As atitudes e funções dos agentes intervenientes no *practicum* devem ser atendidas de forma coordenada por ambos os elementos (supervisor, orientador). Estes devem manter um contacto próximo com o aluno (futuro professor), criando empatia, proporcionando feedback frequente sobre a sua prática e reforçando e estimulando os seus contributos num clima de intercâmbio e de confiança (Pérez Gómez, 2010).

A análise crítica, como quinta dimensão tem afirmação *Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário* como a mais valorizada pelos inquiridos, com uma média de 4,4211. O docente deve possuir conhecimentos e habilidades que lhe permitam resolver problemas profissionais, deve ser capaz de refletir sobre as suas práticas com o intuito de as melhorar. Neste sentido, o orientador deve incentivar o estudante a uma análise crítica sobre a prática, fornecendo estratégias que ajudem no seu melhoramento. Esta servirá para permitir o desenvolvimento das outras competências profissionais, bem como garantir a "aprendizagem ao longo da vida" (Esteve, Melief e Alsina, 2010).

O valor mínimo é de 3 e o máximo é de 5. Em relação à questão menos valorizada, foi a *Incorporava a análise das crenças e representação do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de avaliação*, com uma média de 3,7895, valor mínimo de 2 e valor máximo de 5. Nesta dimensão trata-se da única questão valorizada abaixo dos 4. O orientador deve ter sempre em conta o processo de crescimento do estudante, futuro professor, dando feedback com vista ao melhoramento da prática

A sexta dimensão – prática reflexiva – surge com a questão *Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente* como a mais valorizada pelos sujeitos, com uma média de 4,1579. O valor mínimo é de 3 e o máximo é de 5. Em relação à questão menos valorizada na dimensão temos a *Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação*, com média de 3,5789. O valor mínimo foi de 1 e o valor máximo foi de 5, com o desvio padrão a situar-se nos 1,30451, o que denota uma grande heterogeneidade de dados. Vários estudos realçam a importância do pensamento reflexivo no estágio (Fuentes Abeledo, 2009; Fuentes Abeledo, González Sanmamed e Raposo, 2008; Schön, 1983; Shulman, 1987; Zeichner, 1993; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2010; Isern, Castañer e Miquel, 2013). As ações e a própria reflexão sobre elas favorecem a emergência de competências novas e o aprofundamento de outras a partir da tomada de consciência do trabalho desenvolvido nos contextos reais.

A última dimensão do questionário aos orientadores – avaliação – conforme se verifica na tabela, indica-nos que a questão mais valorizada foi a *Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade*, com média de 4,6316, valor mínimo de 2 e máximo de 5. Já no que respeita à questão menos valorizada, temos a questão *Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário*, com média de 3,9474, única questão da dimensão com média abaixo dos 4. Como valor mínimo registou-se 2 e valor máximo 5.

4.1.2.2. Questionário dos estudantes

O questionário dos estudantes é composto por 56 questões, valorizadas através de uma escala de Likert de 1 a 5. Também neste questionário, a escala do tipo de escala de resposta psicométrica permitiu que os sujeitos especificassem o seu nível de concordância com cada item.

Na tabela a seguir definimos uma ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada.

Tabela 11 - Ordenação da afirmação mais valorizada para a menos valorizada

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	46	4,00	5,00	4,8696	0,34050
Valorizava a criatividade do estagiário.	48	4,00	5,00	4,8542	0,35667
Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	47	3,00	5,00	4,8511	0,41592
Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,8333	0,47639
Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	48	3,00	5,00	4,8125	0,53221
Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,7500	0,48378
No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	48	2,00	5,00	4,7292	0,70679

Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	48	2,00	5,00	4,7083	0,58194
Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	48	2,00	5,00	4,7083	0,65097
Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	47	2,00	5,00	4,7021	0,71975
Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	47	3,00	5,00	4,7021	0,54831
Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	48	2,00	5,00	4,6875	0,58913
Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	47	2,00	5,00	4,6809	0,69490
Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	47	2,00	5,00	4,6809	0,75488
Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,63021
Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,66311
Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	48	2,00	5,00	4,6667	0,66311
Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	47	3,00	5,00	4,6596	0,63508
Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	47	2,00	5,00	4,6383	0,73501
Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	47	2,00	5,00	4,6383	0,81895
Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	47	2,00	5,00	4,6383	0,70481
Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	46	3,00	5,00	4,6304	0,64494
Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	48	3,00	5,00	4,6250	0,67240
Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	47	2,00	5,00	4,6170	0,82233
Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	47	2,00	5,00	4,6170	0,82233
Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	47	2,00	5,00	4,6170	0,70874
Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	47	3,00	5,00	4,6170	0,60982
Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	47	2,00	5,00	4,6170	0,73878
Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	48	3,00	5,00	4,6042	0,64378
Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	47	2,00	5,00	4,5957	0,82514
Colaborava em tarefas de pré-observação.	47	1,00	5,00	4,5957	0,90071
Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	47	2,00	5,00	4,5957	0,77065
Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	47	2,00	5,00	4,5745	0,82738
Registava, de forma objetiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	47	2,00	5,00	4,5745	0,80067

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	47	3,00	5,00	4,5532	0,68552
Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	47	2,00	5,00	4,5106	0,80413
Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	47	1,00	5,00	4,5106	0,92952
Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	47	1,00	5,00	4,4894	1,01879
Colaborava em tarefas de pós-observação.	47	1,00	5,00	4,4894	0,90583
Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades tendo como base a avaliação.	48	1,00	5,00	4,4792	0,96733
Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	48	1,00	5,00	4,4792	0,96733
Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	47	2,00	5,00	4,4681	0,88098
Avaliava as competências profissionais do estagiário.	48	2,00	5,00	4,4583	0,82406
Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	46	3,00	5,00	4,4565	0,62206
Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	47	3,00	5,00	4,4255	0,71459
Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	47	2,00	5,00	4,4255	0,82738
Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	47	2,00	5,00	4,4255	0,82738
Colaborava com o supervisor de estágio.	47	2,00	5,00	4,4255	0,80067
Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	47	1,00	5,00	4,3830	1,09452
Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	46	1,00	5,00	4,3696	0,95123
Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	47	2,00	5,00	4,3191	0,91143
Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	47	1,00	5,00	4,2553	1,01012
Analisava os dados recolhidos através da observação com o estagiário e refletia sobre eles.	47	1,00	5,00	4,2553	1,18813
Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	47	1,00	5,00	4,1277	1,09578
Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	47	1,00	5,00	4,0000	1,26834
Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	47	1,00	5,00	3,9787	1,13232

A análise à tabela permite-nos dizer que o item mais valorizado pelos estudantes foi *Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada*, em que apresenta como mínimo 4 e máximo 5 de valorização. A média é, portanto a mais alta de todas, com 4,8696. O desvio padrão é o mais baixo de todos, 0,34050, o que nos permite aferir que se tratou do item com valorização mais homogénea. O item menos valorizado é *Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade*. No caso, o valor mínimo é de 1 e o valor máximo é de 5. A média é de 3,9787, único item com média inferior a 4. Possui um desvio padrão de 1,13232, o que nos mostra discrepância dos dados.

Analisados os itens mais e menos valorizados pelos estudantes importava verificarmos a valorização total por dimensão, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 12 - média por dimensão

Dimensões	N	Média
Relações Interpessoais	45	4,7315
Observação	47	4,5927
Prática Reflexiva	46	4,5435
Acompanhamento	47	4,5000
Análise Crítica	46	4,4903
Avaliação	46	4,4855

A tabela anterior mostra-nos a média por dimensão, ordenada da dimensão mais valorizada para a menos valorizada. A dimensão mais valorizada pelos estudantes foi a que diz respeito às *Relações Interpessoais*, com média de 4,7315. De seguida a dimensão *Observação* aparece com média de 4,5927. Segue-se a dimensão *Prática Reflexiva*, cuja média é 4,5435 e a dimensão *Acompanhamento* com média de 4,5000. A dimensão *Análise Crítica*, com média de 4,4903 aparece em 5.º lugar e por fim temos a dimensão menos valorizada, que é a *Avaliação*, com média de 4,4855.

Para entendermos como os diferentes itens contribuem para a constituição das dimensões, importa analisar a tabela seguinte.

Tabela 13 - Distribuição de itens por dimensão

Dimensões	Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Relações interpessoais	Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,7500	0,48378
	Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	48	3,00	5,00	4,8333	0,47639
	Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	46	4,00	5,00	4,8696	0,34050
	Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,66311
	Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	48	3,00	5,00	4,6667	0,63021
	Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	48	2,00	5,00	4,7083	0,65097
	Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	48	3,00	5,00	4,8125	0,53221
	Valorizava a criatividade do estagiário.	48	4,00	5,00	4,8542	0,35667
	Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	48	2,00	5,00	4,6875	0,58913
	Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	48	2,00	5,00	4,6667	0,66311
	Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	48	2,00	5,00	4,7083	0,58194
	Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	47	2,00	5,00	4,3191	0,91143

USE UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Acompanhamento	No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	48	2,00	5,00	4,7292	0,70679
	Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	47	2,00	5,00	4,6383	0,73501
	Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	47	1,00	5,00	3,9787	1,13232
	Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	47	1,00	5,00	4,2553	1,01012
	Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	47	1,00	5,00	4,1277	1,09578
	Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	47	2,00	5,00	4,6170	0,70874
	Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	47	3,00	5,00	4,8511	0,41592
	Colaborava com o supervisor de estágio.	47	2,00	5,00	4,4255	0,80067
	Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	47	2,00	5,00	4,4255	0,82738
	Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	47	3,00	5,00	4,7021	0,54831
	Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	47	2,00	5,00	4,6170	0,73878
	Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	47	3,00	5,00	4,6170	0,60982
Observação	Colaborava em tarefas de pré-observação.	47	1,00	5,00	4,5957	0,90071
	Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	47	1,00	5,00	4,5106	0,92952
	Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	47	2,00	5,00	4,5957	0,77065
	Colaborava em tarefas de pós-observação.	47	1,00	5,00	4,4894	0,90583
	Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	47	2,00	5,00	4,7021	0,71975
	Registava, de forma objetiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	47	2,00	5,00	4,5745	0,80067
	Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	47	2,00	5,00	4,6809	0,69490
Análise crítica	Analisava os dados recolhidos através da observação com o estagiário e refletia sobre eles.	47	1,00	5,00	4,2553	1,18813
	Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	47	1,00	5,00	4,0000	1,26834
	Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	47	2,00	5,00	4,4255	0,82738
	Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	47	3,00	5,00	4,4255	0,71459
	Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	47	3,00	5,00	4,6596	0,63508
	Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	47	2,00	5,00	4,6809	0,75488

USJ UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	47	3,00	5,00	4,5532	0,68552
	Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	46	3,00	5,00	4,4565	0,62206
	Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	47	2,00	5,00	4,6383	0,70481
Prática reflexiva	Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	46	3,00	5,00	4,6304	0,64494
	Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	47	2,00	5,00	4,5745	0,82738
	Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	47	2,00	5,00	4,5957	0,82514
	Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	47	1,00	5,00	4,3830	1,09452
	Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	47	2,00	5,00	4,6170	0,82233
	Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	47	2,00	5,00	4,4681	0,88098
	Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	47	2,00	5,00	4,5106	0,80413
	Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	47	2,00	5,00	4,6383	0,81895
	Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	47	2,00	5,00	4,6170	0,82233
	Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	47	1,00	5,00	4,4894	1,01879
Avaliação	Avaliava as competências profissionais do estagiário.	48	2,00	5,00	4,4583	0,82406
	Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	48	3,00	5,00	4,6250	0,67240
	Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	46	1,00	5,00	4,3696	0,95123
	Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	48	1,00	5,00	4,4792	0,96733
	Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades tendo como base a avaliação.	48	1,00	5,00	4,4792	0,96733
	Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	48	3,00	5,00	4,6042	0,64378

De acordo com a tabela anterior, procedemos à análise do item mais valorizado e a menos valorizado dentro de cada uma das 6 dimensões. Assim, na primeira dimensão – Relações Interpessoais – a questão mais valorizada pelos sujeitos foi a *Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada*, com média de 4,8696, valor mínimo de 4 e valor máximo de 5, o que mostra homogeneidade de resposta dos sujeitos. A questão menos valorizada foi a *Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário*, com média de 4,3191. O valor mínimo de resposta foi de 2 e o valor máximo foi de 5.

A comunicação é um elemento chave para clarificar situações e até para clarificar decisões. Aqui realce para o facto do processo de estágio incluir em si diferentes atores e, neste pressuposto, a comunicação servir também para clarificar a origem de algumas situações e tomadas de decisão, assim como a origem de alguns procedimentos. A comunicação é ainda

um veículo privilegiado de transmissão de experiência, pois a capacidade de comunicar permite construir facilmente argumentos válidos para justificar as práticas, de mostrar o que se pensa e de se exprimir de forma clara (Pérez Gómez, 2010). A utilização de um vocabulário específico reveste-se de grande importância. Um vocabulário usado por todos os intervenientes no processo (supervisor, orientador e estudante) assume-se como crucial e como fator facilitador de comunicação.

Relativamente à segunda dimensão – Acompanhamento – a questão que mereceu mais valorização por parte dos estudantes foi *Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário*, com média de 4,8511, valor mínimo de 3 e valor máximo de 5, numa valorização bastante homogénea, como comprova o desvio padrão de 0,41592. A comunicação é um elemento facilitador de abordagem e consequentemente com melhoria na compreensão, tendo assim influência direta nas relações estabelecidas (Pérez Gómez, 2010).

A forma como o orientador comunica com o estagiário, respeitando e compreendendo as suas ideias permite ao estagiário estabelecer uma relação com o orientador baseada na confiança e no respeito mútuo.

A questão menos valorizada foi *Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e da comunidade*, cuja média de respostas foi de 3,9787. Foi o único item com média de valorização inferior a 4. O valor mínimo é de 1 e o valor máximo de 5.

A terceira dimensão – Observação – tem como questão mais valorizada *Dava feedbacks construtivos ao estagiário*, com média de 4,7021, valor mínimo de 2 e máximo de 5. A questão menos valorizada foi a *Colaborava em tarefas de pós-observação*, com média de 4,4894. O valor mínimo é de 1 e o máximo de 5. Os feedbacks construtivos permitem ao estagiário melhorar a sua prática e estes reconhecem a importância destes feedbacks ao longo do estágio. O apoio do orientador revela-se imprescindível para superar as dificuldades sentidas na prática onde os estagiários consideraram-no como facilitadores no desenvolvimento das suas competências profissionais. Albuquerque, Graça e Januário (2005) referem que o orientador deve discutir com o estagiário várias planificações com vista à sua melhora docente.

A Análise Crítica, como quarta dimensão tem afirmação *Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir de análises efetuadas* como a mais valorizada pelos inquiridos, com uma média de 4,6809. O valor mínimo é de 2 e o máximo é de 5. Em relação à questão menos valorizada foi a *Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação*, com uma média de 4,000, valor mínimo de 1 e valor máximo de 5.

A quinta dimensão – Prática Reflexiva – surge com a questão *Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão* como a mais valorizada pelos estudantes, com uma média de 4,6383. O valor mínimo é de 2 e o máximo é de 5. Em relação ao item menos valorizado na dimensão temos *Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário*, com média de 4,4681. O valor mínimo foi de 2 e o valor máximo foi de 5.

Os estagiários reconhecem a prática reflexiva como favorável ao seu desenvolvimento profissional. A reflexão é encarada como elemento de aprendizagem de ensino que promove o desenvolvimento profissional originando mudanças nos próprios professores e nas suas práticas (Korthagen, 2001).

A última dimensão do questionário aos estudantes – Avaliação – indica-nos que a questão mais valorizada foi a Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino, com média de 4,6250, valor mínimo de 3 e máximo de 5. Já no que respeita à questão menos valorizada,

temos o item *Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade*, com média de 4,3696. Como valor mínimo registou-se 1 e valor máximo 5.

4.1.3. Comparação dos resultados

Procedendo a uma análise geral dos questionários, começamos por analisar as diferentes dimensões e a sua valorização. A dimensão mais valorizada pelos orientadores foi, também, a dimensão mais valorizada pelos estudantes, ou seja, as *relações interpessoais*. Dentro desta dimensão podemos aferir bastante acordo na valorização das diferentes questões.

Os orientadores concordam mais com a questão "valorizava a criatividade do estagiário", que aparece em segundo no grau de concordância das respostas dos estudantes. A questão menos valorizada nesta dimensão tem a concordância dos orientadores e dos estudantes e é "dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário". Daqui emerge a necessidade de aclararmos as questões relacionais entre o orientador e o supervisor, quer com os orientadores, entrevista, quer com os estudantes, no *focus group*.

Aos orientadores é necessário aclararmos, nomeadamente, quais são as características relacionais que consideram mais relevantes e se possuem essas características, aos estudantes é importante aprofundar a sua visão sobre que características devem estar presentes na relação orientador-supervisor, como decorreu a relação entre supervisor e orientador durante o estágio, no sentido de percebermos se a mesma teve influência no seu desempenho profissional.

No que respeita à dimensão *avaliação*, que aparece como segunda dimensão mais valorizada pelos orientadores, importava esclarecer algumas questões durante a entrevista aos mesmos e no *focus group* a estudantes, dado que foi a dimensão com menos grau de concordância destes. A discordância é maior se tivermos em conta que a questão "utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade" foi a mais valorizada dentro desta dimensão pelos orientadores e a menos valorizada pelos estudantes. Importava pois aclarar, através da entrevista, o que os orientadores pensam sobre o processo de avaliação enquanto parâmetro importante no processo de práticas escolares, o que avalia primeiro e como, quando recebe um estagiário, com que periodicidade avalia e como organiza a avaliação. Importa ainda perceber que aspeto mais valoriza ao avaliar um estagiário. Quanto aos estudantes, importava esclarecer, através do *focus group*, a sua visão acerca da função da avaliação, de que forma foram avaliados ao longo do processo e que efeitos produziu essa avaliação na sua formação profissional.

Relativamente à terceira dimensão, na hierarquia cotada pelos orientadores, *acompanhamento,* a mesma apresenta-se em quarto lugar na escala de grau de concordância dos estudantes. Analisada esta dimensão, no que diz respeito às suas questões, os orientadores valorizaram mais a questão "incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas", enquanto os estudantes valorizaram mais a questão "agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário", embora a questão mais valorizada pelos orientadores também apareça na análise dos dados como a terceira com maior grau de concordância dos estudantes. Nesta dimensão o destaque vai para a questão menos valorizada pelos orientadores "colaborava com o supervisor de estágio", enquanto da parte dos estudantes existe menos concordância com a afirmação "envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade". Para clarificar este aspeto, consideramos relevante questionar os orientadores, na entrevista, no sentido de perceber como caracterizam a sua relação com o supervisor e sobre o que pensam sobre a questão de envolverem os estagiários em ações diversas que permitam a aproximação destes aos agentes da comunidade, se o fazem e como o fazem. Tratando-se da menor valorização

por parte dos estudantes, achamos pertinente clarificar, no *focus group*, que tipo de experiências tiveram durante o estágio, relacionadas com as famílias e a comunidade e o que acham que poderia ter sido feito para terem mais envolvimento.

A quarta dimensão com maior grau de concordância por parte dos orientadores foi a *observação*, dimensão essa que aparece em segundo lugar na valorização de dimensões dos estudantes. Analisadas as diferentes questões colocadas nos questionários, existe uma harmonia importante no que diz respeito à questão com mais grau de concordância entre orientadores e estudantes, ou seja, a questão "dava feedbacks construtivos ao estagiário". No que respeita ao grau de menor concordância também se pode considerar que existe harmonia entre os orientadores e os estudantes com a questão "colaborava em tarefas de pré-observação". Esta questão foi a menos valorizada pelos orientadores e a segunda menos valorizada pelos estudantes, que colocaram como menos valorizada a questão "clarificava previamente os objetivos da observação de aula".

Feita esta análise, importava aprofundar junto dos orientadores e dos estudantes quais seriam os fatores que estavam subjacentes a estes dados. Assim, no que respeita aos orientadores, na entrevista, importava clarificar a sua visão sobre as tarefas de preparação das observações, se as faz, com que periodicidade e como as organiza ou, no caso de não as fazer, porque motivo não as realiza. Com os estudantes a este respeito, no *focus group*, pretendeu-se clarificar de que modo o orientador promovia as tarefas de observação, nomeadamente em que momentos decorriam, como eram realizadas e para que serviam.

No que diz respeito à quinta dimensão, seguindo a classificação por grau de concordância, trata-se da *profissionalidade docente*, dimensão que apenas estava prevista no questionário dos orientadores, dada a sua especificidade e pessoalidade. Nesta dimensão as duas questões valorizadas com o mesmo valor são "transmitia ao estagiário o significado e o alcance de competências profissionais docentes" e "adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio". A questão menos valorizada é "tinha expetativas positivas e elevadas sobre a sua tarefa de orientador de estágio". Interessa-nos aprofundar a forma como o orientador se visualiza durante o processo e, para tal, na entrevista, aprofundamos aspetos relacionados com o seu ponto de vista acerca das características mais importantes que deve ter um orientador de estágio, como caracteriza o seu estilo de orientação, quais as razões para o fazer e que objetivos formativos quer atingir ao adotar esse estilo e que pensa sobre propostas de formação adequadas à sua função, nomeadamente se considera que pudesse retirar benefícios e quais.

A *análise crítica* aparece como penúltima dimensão na escala de concordância dos orientadores, assim como na dos estudantes. Analisada a dimensão de uma forma mais criteriosa, os dados dos orientadores permitem-nos aferir que a questão mais valorizada foi "concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário", enquanto os dados dos estudantes nos permitem verificar que a questão mais valorizada foi "propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas".

Em relação à questão menos valorizada pelos orientadores os dados remetem-nos para "incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e aprendizagem, nas sessões de orientação", enquanto nos dados dos estudantes aferimos que a menos valorizada foi "recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação". De forma a detalhar estes aspetos, na entrevista aos orientadores procura-se clarificar se estes têm noção do perfil de professor a formar, se direcionam a sua orientação para esse perfil, como o fazem e que problemas e dificuldades consideram existir em relação a estas questões. No *focus group*, desenvolvido com os estudantes, importa aclarar como decorria a análise das necessidades do estagiário, como eram monitorizadas essas

necessidades a seguir e que estratégias/planos eram elaboradas de forma a superarem os pontos fracos.

Chamou-nos particular atenção o facto de nas respostas dos orientadores a dimensão menos valorizada ter sido a que dizia respeito à *prática reflexiva*, que aparece em terceiro lugar no grau de concordância classificado pelos estudantes. Analisando, pormenorizadamente, as questões correspondentes a esta dimensão temos que a mais valorizada pelos orientadores é "ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente" e a mais valorizada pelos estudantes "fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão".

A questão menos valorizada pelos orientadores é "incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação", enquanto a menos valorizada pelos estudantes é "discutia com o estagiário a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente". A terceira menos valorizada pelos orientadores.

Posto isto e para aprofundarmos estas dimensões, entendemos que a entrevista aos orientadores deveria contemplar questões relacionadas com a importância da prática reflexiva, nomeadamente o que pensam os orientadores sobre o assunto, solicitando esclarecimento sobre em que medida a promove e que estratégias usa para fomentar a reflexão no aluno estagiário. Ainda uma questão para esclarecer a sua visão dentro daquilo que é pertinência de promover a investigação ação junto dos estudantes estagiários, nomeadamente o que pensam sobre o assunto e em que medida realizam e como o fazem.

Quanto aos dados obtidos pelo questionário aos estudantes, parece-nos de todo relevante aferirmos, no *focus group*, questões destinadas a perceber que práticas eram levadas a cabo, durante o estágio, para que pudesse refletir sobre a prática, com que regularidade aconteciam e se sentia que as mesmas melhoravam o seu desempenho docente e em que aspetos.

Posto isto, partimos para a realização das entrevistas aos orientadores de estágio e a realização do *focus group* aos estudantes, esquematizando as questões nas diferentes dimensões que seguimos na investigação quantitativa, embora os participantes possam falar, de forma espontânea, de outros temas que considerem importantes para a investigação.

4.2. Apresentação e análise das entrevistas

Começamos por fazer a caraterização dos orientadores que realizaram a entrevista. Como se pode constatar pelo quadro abaixo, são orientadores que têm vindo, há vários anos, a orientar estágios, de forma contínua, com exceção de um orientador que não orientou em 2017 e dois que não orientaram em 2018, no entanto, todos foram orientadores no período que decorreu a nossa investigação e acompanharam o Estágio da Prática de Ensino Supervisonada dos Estudantes que participaram neste estudo. Para além disso, foi considerado critério para a sua seleção e participação neste estudo, o facto de serem de Centros de Estágio diferentes, como anteriormente foi referido. O quadro abaixo procura sistematizar os dados que caraterizam os orientadores participantes nas entrevistas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 14 - Caracterização dos orientadores participantes na entrevista

Orientador	Idade	Sexo	Tempo de serviço	Tempo de exercício como orientador (em anos)	Centro de estágio
E1	36	F	14	8	Colégio Fornelos
E2	42	F	16	8	Agrupamento Carlos Teixeira
E3	48	F	24	12	Agrupamento Montelongo
E4	56	F	34	15	Escola Básica de Silvares
E5	52	F	28	14	Agrupamento Pevidém

Como se pode constatar, só um orientador, que codificamos como E1, tem idade inferior a 40 anos, sendo que dois possuem idade entre os 40 e os 50 anos e os outros dois apresentam idades acima dos 50 anos. Em termos de experiência, em anos, do exercício de funções como orientador, dois estão abaixo dos 10 anos e os três restantes acima dos 10 anos.

Assim, entendemos que os orientadores participantes nas entrevistas apresentam diversidade e heterogeneidade, no que corresponde aos seus anos de experiência e à sua experiência como orientadores, tornando-se uma mais-valia, do nosso ponto de vista, uma vez que esta investigação, se centra nas suas perspetivas. No entanto, e ainda a referir, consideramos que, apesar da sua longa experiência na sua área de intervenção, nenhum destes orientadores apresenta formação específica na área da supervisão e/ou realizou qualquer tipo de formação.

Assim, a partir das categorias definidas na secção operacionalização do estudo empírico, sub-secção métodos de recolha, tratamento e análise dos resultados, construímos os quadros, separados por sub-categorias, que emergiram das questões colocadas aos entrevistados.

Na categoria denominada *Profissionalidade Docente* emergiram três sub-categorias: *Características do orientador*, *Estilo de orientação* e *Formação para atuar como orientador*.

Da categoria *Relações Interpessoais,* emergiram as sub-categorias: *Relação supervisor-orientador* e *Características próprias*.

No que respeita à categoria *Acompanhamento,* emergiram duas sub-categorias, *Ações com os pais e Ações com os pares.*

Relativamente à categoria *Observação*, emergiram três sub-categorias: *Conceções acerca da pré-observação, Periodicidade de preparação das observações* e *Forma de preparação das observações*.

Da categoria *Análise Crítica* emergiram três sub-categorias: *Perfil de Professor*, *Processo de orientação* e *Dificuldades na orientação*.

Da categoria *Prática Reflexiva* emergiram duas sub-categorias: *Promoção de investigação-ação* e *Tipos de práticas de reflexão promovidos.*

Por fim, a última categoria, *Avaliação,* da qual emergiram três sub-categorias: *Importância que atribui à avaliação, Características da avaliação* e *Periodicidade com que avalia*.

Depois desta distribuição, procedeu-se ao recorte, em palavras, uma vez que segundo Bardin (2020, p. 130) "todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema", conforme se pode observar nos quadros seguintes. No final de cada quadro procedeu-se a uma análise de unidades do contexto, que nos permitem fazer, através de trechos da entrevista transcrita, a leitura dos dados.

Tabela 15 - Categoria Profissionalidade Docente

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Profissionalidade docente	Características do orientador	- *Partilhar;* - *Confiança;* - *Aconselhar.*
	Estilo de orientação	- *Colaborativo.*
	Formação para atuar como orientador	- *Importante;* - *Essencial;* - *Mais-valia.*

Relativamente à categoria *Profissionalidade Docente*, sub-categoria *Características do Orientador*, a análise dos dados permite-nos dizer que a palavra-chave mais utilizada pelos entrevistados foi a "Confiança", usada por três, o que corresponde a 60% dos entrevistados, que pode ser explicada, como nos diz um dos entrevistados, pelo facto de "muitas vezes os estagiários referem que o seu contacto com a parte prática da sua formação é muito escasso e que nem sempre podem intervir as vezes que gostavam (…) devemos deixá-los à vontade e dar-lhes confiança para que realizem as suas intervenções" (Entrevistado 3 – E3). Assim como "se tivermos em conta que o estagiário aparece no contexto pela primeira vez, vindo de uma formação teórica, é importante que o deixe à vontade e que lhe dê confiança para pôr em prática tudo o que aprendeu na teoria" (Entrevistado 4 – E4).

Da análise também retiramos que 40% dos sujeitos, que equivale a dois entrevistados, nomearam como características o "Partilhar" e "Aconselhar". A respeito da partilha os orientadores consideram que "receber um estagiário é uma oportunidade para nos atualizarmos" (Estrevistado 5 – E5). Ainda a este respeito e da palavra "Aconselhar", um dos sujeitos diz-nos que tratam-se de características que "permitem contribuir para que o aluno se sinta bem integrado, apoiado ao longo do estágio" (Entrevistado 1 – E1).

Relativamente à sub-categoria *Estilo de Orientação*, três dos inquiridos responderam "Estilo colaborativo" correspondendo a 60% dos entrevistados, baseados no facto de que "é importante colaborarmos os dois para chegarmos ao fim e os objetivos sejam cumpridos" (E1). Importa realçar que os outros dois inquiridos, embora não o assumam, vão de encontro ao estilo colaborativo. Um deles refere "não consigo definir um estilo" (Entrevistado 2 – E2), mas "devo estabelecer um clima de cooperação" (E2), justificando a resposta como "temos de nos ir adaptando ao estagiário e ele a nós" (E2). O outro inquirido diz "atender sempre às dificuldades e especificades dos estagiários" (E3).

Na sub-categoria *Formação para atuar como orientador*, a totalidade dos sujeitos valoriza a formação, no sentido em que "devemos saber mais como atuar e sobre os aspetos específicos do estágio" (E1), assim como é "uma ajuda importante para melhorarmos o nosso papel" (E4).

Os inquiridos consideram que essa formação pode ser dada através de "cursos em supervisão pedagógica" (E1) ou outras "formações adequadas às funções" (E4). Em termos de benefícios que podem retirar dessa formação, existe a concordância de todos os entrevistados em como a formação é importante e dela podem tirar vários benefícios, como por exemplo o "desenvolvimento de competências para o desempenho do papel de orientador" (E1), assim como "deverá incidir em aspetos específicos que temos de trabalhar com o estagiário e quem nem sempre dominamos" (E2), de forma a colmatar "lacunas no desempenho da nossa função" (E2). Esses aspectos foram evidenciados por um dos entrevistados como "a observação de aulas, registo e avaliação" (E1). De realçar que um dos entrevistados considera

importante que "as orientadoras deveriam juntar-se periodicamente e até refletir em conjunto" (E5), sugerindo encontros de partilha de experiências "por exemplo de 3 em 3 meses" (E5).

Tabela 16 - Categoria Relações Interpessoais

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Relações Interpessoais	Relação supervisor-orientador	- *Confiança* - *Comunicação*
	Características próprias	- *Confiança* - *Comunicação* - *Partilhar*

No que respeita à categoria *Relações Interpessoais*, sub-categoria *Relação supervisor-orientador*, a análise dos dados remete-nos para duas palavras-chave, que são a "Confiança" e a "Comunicação".

Dos inquiridos 80%, correspondente a quatro sujeitos, mencionaram a "Confiança" como palavra-chave da relação entre Supervisor e Orientador, sendo mesmo definida como "fundamental" (E1), além de que um dos sujeito a define como importante no sentido em que "traz consigo à vontade para cooperarmos mais facilmente nas coisas" (E4) e outro dos sujeitos a entende como "base para haver entendimento e até para ser mais fácil comunicar" (E5). A respeito da "Comunicação", esta é outra das palavras-chave, sendo que esta é considerada pela totalidade dos sujeitos, com 100% a entender a "comunicação como muito importante" (E5), e como "tem de existir para se aferir tudo" (E1).

Relativamente à sub-categoria *Características próprias*, existem três palavras-chave que se evidenciam, sendo que duas delas coincidem com as mencionadas na categoria anterior, precisamente porque, como justifica um dos sujeitos, "eu estava a dizê-las porque estava a pensar em mim" (E4). Assim, a palavra-chave "Confiança" foi uma das catacterística que 60% dos sujeitos dizem possuir, porque "senão não fazia sentido ser orientadora de estágio" (E1), justificando que "está inerente porque se o supervisor me confia o estagiário é porque confia no meu trabalho" (E1). Outro sujeito também justifica a confiança porque "preciso de me sentir à vontade com a pessoa para as coisas fluírem" (E4). A confiança é ainda justificada por outro dos sujeitos evocando que "quando me sinto à vontade com a pessoas, a tal confiança, comunico bastante" (E5), remetendo-nos igualmente para outra das palavras-chave, referida por três dos sujeitos, ou seja por 60% dos inquiridos, que é a "Comunicação". Entendemos que a mesma serve para o acompanhamento do orientador ao estagiário, por exemplo quando é justificada essa necessidade como uma forma de "participar na escolha adequada de conteúdos a abordar nas aulas" (E2) e também como uma forma de ajudar na própria lecionação em contexto sala de aula, por exemplo, na "resolução conjunta de problemas, estando disponível para trocar ideias, estratégias, experiências e metodologias que uso com os alunos" (E3). No entanto, a comunicação mencionada como característica do orientador, também é entendida na relação entre Supervisor e Orientador, na medida em que "informações durante o processo ajudam à melhoria" (E5), uma "comunicação por exemplo através de reuniões" (E5). Por fim, uma palavra-chave que consideramos relevante porque aparece no discurso de 40% dos inquiridos, é "Partilhar". Um dos sujeitos refere que "sou de partilhar tudo" (E4) e outro acha importante "cooperar um com o outro" (E2), numa situação de partilha entre as partes.

Tabela 17 - Categoria Acompanhamento

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Acompanhamento	Ações com os pais	*- Negligente;* *- Reuniões;* *- Festas.*
	Ações com os pares	*- Negligente;* *- Reuniões;* *- Passeios;* *- Festas.*

No que respeita à categoria *Acompanhamento*, da mesma emergiram duas sub-categorias: *Ações com os pais* e *Ações com os pares*. Nas duas pudemos observar que os sujeitos inquiridos usaram palavras-chave comuns às duas, "reuniões" e "festas", uma vez que as duas situações tanto podem ocorrer com os Pais como com os Pares. No caso da sub-categoria *Ações com os pais*, as palavras-chave "Reunião" e "Festas" foram usadas por todos os participantes.

Quando questionados sobre as atividades de acompanhamento com os pais, os sujeitos identificaram logo estas duas vertentes como as duas em que participavam os pais. Acrescentamos a palavra-chave "Negligente". A análise mais importante que faz advir essa palavra-chave surge do facto da totalidade dos sujeitos não se preocupar que os estagiários participem nas "reuniões" principalmente no que diz respeito às reuniões com os pais. Vejamos, dois sujeitos responderam "não proporciono" (E2 e E3) e um respondeu "reuniões de pais acho que não devem" (E1). Os dois restantes sujeitos dizem-nos "os estagiários sabem de todas as reuniões" (E4 e E5), sendo que um deles diz que "geralmente veem-me a preparar e às vezes até ajudam, mas não participam" (E4) justificando com o facto de "como acontecem em fases fora do período de estágio, horas e assim… não digo para irem" (E4). O sujeito E5 diz-nos a este respeito que "não mando irem para não se sentirem obrigados, mas dou a entender que podem participar e gosto quando o querem fazer", ainda acrescentando que "geralmente percebem e vão" (E5). As "Festas", palavra-chave usada por 80% sujeitos e que se ajusta, quer à sub-categoria *Ações com os pais* quer à sub-categoria *Ações com os pares*, na ótica dos inquiridos, é de presença garantida, dado que "nas festas participam sempre" (E5), ou como diz um dos sujeitos, "nas festas geralmente participam porque me ajudam a preparar os alunos" (E2). Geralmente de forma facultativa, como nos dizem dois sujeitos "podem ir às festas da escola, mas para mim é facultativo" (E3) e "nas festas participam quando querem, também deixo ao critério" (E4).

Relativamente à sub-categoria *Ações com os pares* e relativamente às "reuniões", palavra-chave usada pela totalidade dos sujeitos, a maioria destes não convida/fomenta/incentiva, remetendo-nos para a palavra-chave "Negligente". Um dos sujeitos diz-nos que "reuniões com os colegas, não vejo o que pudessem acrescentar" (E1), outro dá como desculpa que "são fora do horário das aulas (…) geralmente até podem ser noutra escola" (E2) e um outro diz-nos "não vejo sentido em levar os estagiários para as reuniões" (E3). Já o "passeio escolar", palavra-chave usada por 80% dos sujeitos, é uma atividade que os mesmos são a favor da participação dos estagiários. Tal facto prende-se com o facto de que "são uma mais-valia para ajudar" (E4).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 18 - Categoria Observação

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Observação	Conceções acerca da pré-observação	- *Importante*
	Periodicidade de preparação das observações	- *Semanal*
	Forma de preparação das observações	- *Diálogo* - *Informal*

A categoria *Observação* reúne a maior parte do consenso entre os entrevistados, quer na sub-categoria *Conceções acerca da pré-observação* quer na sub-categoria *Periodicidade de preparação das observações*. No que respeita à sub-categoria *Conceções acerca da pré-observação*, a totalidade dos sujeitos valoriza como "Importante" que se realizem sessões de preparação. Depois existe a variância entre um sujeito que prefere os registos documentais, "porque são os documentos que irão permitir fazer a avaliação do estagiário" (E1) e 60% dos sujeitos que referem que o fazem apenas "em forma de diálogos" (E3), que substituem outros formatos "não faço sempre como reunião, mas em diálogos que tenho com os estagiários" (E4).

Relativamente à sub-categoria *Periodicidade de preparação das observações*, 80% dos sujeitos referiram que o fez de forma "semanal", ou seja, "em termos de tempo faço semanalmente e em diálogo" (E5). Analisando a *Forma de preparação da observação*, que estabelecemos como sub-categoria, verificamos que as palavras-chave eram "Diálogo" e "Informal". Dos inquiridos 80% usam o "Diálogo" como forma de comunicar as observações efetuadas, sejam antes, durante, ou depois de acontecerem, sendo que estes diálogos, para 40% dos inquiridos, muitas vezes surgem em "momentos informais que acontecem no dia-a-dia" (E4). De destacar que apenas um sujeito nos diz que "geralmente crio grelhas de observação sobre diferentes dimensões do perfil profissional docente" (E1), ao mesmo tempo que um sujeito reconhece que "não o faço com regularidade, tenho de admitir" (E2), justificando com o facto de que "não possuo um documento para preencher, uma espécie de grelha de observação durante o decorrer do estágio" (E2).

Tabela 19 - Categoria Análise Crítica

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Análise crítica	Perfil do professor	- *Perfil;* - *Competências.*
	Processo de orientação	- *Ideal;* - *Orientar.*
	Dificuldades na orientação	- *Desconhecimento;* - *Inexperiência.*

No que diz respeito à categoria *Análise Crítica*, esta subdividiu-se em três sub-categorias: *Perfil de Professor, Processo de orientação* e *Dificuldades na orientação*.

Relativamente à sub-categoria *Perfil do Professor* as palavras-chave identificadas foram "Perfil" e "Competências", sendo que as duas palavras estão interligadas dado que existe um perfil sujacente ao professor, no caso, ao futuro professor. Relativamente à palavra-chave "Perfil", 80% dos inquiridos considera importante visto que "são as competências que o estagiário terá de desenvolver ao longo do estágio" (E1) e que "nos seja dado a conhecer. É como dar sentido ao que no final o estagiário deve ser" (E4), assim como "dá prestígio à profissão e deve cumprir o básico desse perfil" (E5). A palavra-chave "Competências" foi

referida por três inquiridos, o que corresponde a 60% do seu total, sendo que entendem que o estagiário "vai caminhar para chegar ao fim e ter atingido aquelas competências previstas" (E4). De realçar que um dos sujeitos nos diz que "um perfil de professor tem de existir mas não pode ser estanque" (E3).

A sub-categoria *Processo de orientação* teve como palavras-chave "Ideal" e "Orientar". A palavra-chave "Ideal" foi mencionada por 60% dos inquiridos, quase sempre relacionada com a palavra "Perfil", visto que "o perfil pode ser o ideal numas coisas e não ser noutras" (E3). De realçar que destes 60% que correspondem a três inquiridos, dois deles mencionam que "o ideal pode não ser o que melhor funciona" (E5). No que respeita à palavra-chave "Orientar" 80% dos inquiridos usou-a no seu discurso. O importante é ir "orientando a saber estar na aula, saber ensinar a turma que está à nossa frente e gerir comportamentos (…)" (E2) ou por sua vez "eu oriento sempre tendo em conta aquilo que eu considero fundamental que o estagiário adquira" (E4).

Por fim nesta categoria, mais especificamente na sub-categoria *Dificuldades na orientação*, existem três palavras-chave a realçar, "Desconhecimento" e "Inexperiência" No que respeita ao "Desconhecimento", 60% dos sujeitos enfatiza o termo, englobado naquilo que o estagiário possui, sendo que um dos inquiridos chega a dizer que "o maior problema é a falta de (…) conhecimentos que têm do ensino" (E2) e outro dos inquiridos afirma que "se tiver conhecimentos é mais fácil orientar, mas há sempre aspetos a melhorar" (E4). Em termos de "Inexperiência", dois sujeitos aventam esta palavra-chave, evocando que "os estagiários têm de se adaptar à nossa prática" (E1), sendo que também evocam como problema a "falta de prática de lidar com crianças" (E2). Um outro sujeito refere que "o ideal era sempre que (…) fosse bom em todas as vertentes, mas é normal que tenha mais aptidão para algumas delas" (E3).

Tabela 20 - Categoria Prática Reflexiva

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Prática Reflexiva	Promoção de investigação-ação	*- Importante;* *- Difícil;* *- Falta de tempo.*
	Tipos de práticas de reflexão promovidas	*- Diálogo;* *- Prática refleviva;* *- Questionar;* *- Pensar;* *- Melhorar.*

Nesta categoria, *Prática Reflexiva*, da qual emergiram duas sub-categorias, *Promoção da investigação-ação* e *Tipos de práticas de reflexão promovidas*, os sujeitos usaram um total de oito palavras-chave, subdivididas em três na primeira sub-categoria e cinco na segunda sub-categoria. Assim, na sub-categoria *Promoção da investigação-ação* a palavra-chave "Importante" denota o quanto os sujeitos a consideram relevante. Aliás, a totalidade dos sujeitos usou esta palavra quando instado a pronunciar-se sobre a pertinência de promover a investigação junto do estagiário. Importa relevar que consideram que "proporciona uma 'bagagem' importante a nível de aquisição de conhecimento" (E2), mais ainda porque "os estagiários chegam de momentos teóricos durante a formação e habituados a investigar" (E4). Há quem vá ainda mais longe e nos diga que "a investigação-ação é muito importante não só nos estágios mas no decorrer da atividade docente" (E5). Pese embora a importância que é atribuída pela totalidade dos sujeitos, 80% deles, o equivalente a quatro sujeitos, considera "Difícil". A dificuldade pretende-se pelo facto de não se sentirem à vontade para o fazerem, "não me sinto confortável a orientar investigação-ação, pelo que raramente o fazemos, a não

ser que o estagiário se sinta confortável e tenha noções para isso" (E3), ou então "nunca realizei porque nunca me senti à vontade em termos de conhecimentos" (E4). Há ainda quem não promova a investigação porque "os conteúdos programáticos são extensos e não tenho formação suficiente para ajustá-los a uma investigação-ação" (E5). A "Falta de tempo", palavra-chave usada por 60% dos inquiridos, aparece assim como mais um entrave à investigação-ação. Os sujeitos entendem que precisam de tempo, pois como realçam "acho importante mas para que aconteça preciso de tempo" (E3), ou através da afirmação "admito ser difícil por haver pouco tempo" (E2).

Relativamente à sub-categoria *Tipos de práticas de reflexão promovidas,* esta denotou várias palavras-chave em concordância entre a maioria dos sujeitos. As palavras-chave "Diálogo" e "Questionar" aparecem em 100% dos discursos dos sujeitos, o que mostra a importância que os mesmos dão ao diálogo como forma de reflexão, muitas vezes vertida em momentos de questionamento. Outras palavras-chave emergiram em 80% dos inquiridos, tais como: "Pensar" e "Melhorar". A "Prática reflexiva" teve menção em 60% dos sujeitos. Todas estas palavras-chave estiveram interligadas nas afirmações dos sujeitos, o que denota as mesmas preocupações e opiniões. O diálogo é descrito muitas vezes como forma de colocar o estagiário a "pensar", pois como nos refere um sujeito, "através do diálogo que estabeleço com o estagiário obrigo-o a pensar sobre a prática" (E1), sendo que também outro nos diz que "quando acontece sempre uma situação problemática peço sempre que ajude a encontrar a solução, o que faz com que automaticamente sinta necessidade de pensar sobre o assunto" (E4). O pensamento aparece, assim, intimamente relacionado com a reflexão, pois tal como refere outro sujeito, "é preciso estimular o pensamento, proque é através dele que se reflete" (E5). O "Questionar" é assim encorajado como forma de reflexão, pois como nos refere um sujeito, "a reflexão é feita na base do questionamento" (E2) ou, como nos refere outro sujeito quando, relativamente às estratégias que usa para fomentar a reflexão no estagiário, nos diz que "questiono-os sobre a sua perceção das atividades realizadas" (E3). Outro dos sujeitos vai mais longe e explica em que situações faz o questionamento, tais como em "atitudes, atividades, rotinas" (E5).

Tabela 21 - Categoria Avaliação

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Avaliação	Importância que atribui à avaliação	*- Importante;* *- Ação;* *- Melhorar.*
	Características da avaliação	*- Responsabilidade;* *- Relacionamento;* *- Conhecimentos.*
	Peridiocidade com que avalia	*- Diária;* *- Semanal;* *- Final.*

Relativamente à categoria *Avaliação*, sub-categoria *Importância que atribui à avaliação,* a mesma reporta-se ao papel que esta representa no processo das práticas escolares e, neste caso, a análise dos dados permite-nos dizer que a palavra chave mais utilizada pelos entrevistados é precisamente "Importante", usada pela totalidade dos entrevistados. Um dos sujeitos diz-nos que "a avaliação é importante para se ponderar a prática pedagógica e as estratégias de ação" (E3). A "Ação" é outra palavra-chave usada por 40% dos sujeitos, quer relacionada então com as estratégias de ação quer com a forma com que o "trabalhar com os estagiários nos planos de ação a seguir" (E1). A avaliação é ainda importante como forma de melhoria, com 60% dos sujeitos a usarem a palavra-chave "Melhorar". Neste caso a mesma

deve decorrer durante o processo, pois "durante o processo pode ser uma grande ajuda para o estagiário melhorar" (E4). Aliás a ideia de ser durante o processo é para que "ele melhore sempre" (E1).

As *Características da avaliação* foram outra sub-categoria que emergiu da análise dos dados, características essas mais valorizadas pelos orientadores numa primeira análise, numa fase inicial do processo. Neste caso, a "Responsabilidade" aparece referida por 60% dos inquiridos. Um dos sujeitos diz-nos "acho importante perceber se é responsável, porque vai trabalhar com crianças" (E5), preocupação partilhada com outro sujeito que referencia "alerto sempre para a responsabilidade de estar a aprtilhar com eles a minha turma e as minhas coisas" (E1). O "Relacionamento" também é uma palavra-chave importante no discurso dos inquiridos uma vez que aparece referida por três deles, o correspondente a 60%. Neste caso a relação a que se referem está diretamente ligada com a estabelecida com as crianças, pois como refere um dos sujeitos, "acho importante a relação com os alunos" (E1). Outro sujeito chega mesmo a referir "tento logo perceber como é como pessoa, em termos relacionais" (E5). Utilizada por três inquiridos aparece também a palavra-chave "Conhecimento", intimamente ligado aquilo que os estagiários apresentam no momento em que surgem no centro de estágio. A este respeito os que utilizaram a palavra-chave mostram preocupação de saber o nível em que se encontram os estagiários. Um dos sujeitos diz mesmo, "a primeira avaliação que faço é acerca do grau de conhecimento que o estagiário tem sobre o 1.º ciclo" (E2).

Em relação à *Periodicidade com que avalia*, terceira sub-categoria que emergiu da categoria *Avaliação*, a análise aos dados mostra-nos a referência a três espaços temporais: "Diária", "Semanal" e "Final". A totalidade dos sujeitos referencia que faz avaliação final, porque "no final preencho a grelha da universidade" (E1), o que corresponde a uma percentagem de 100% e que se prende com a obrigatoriedade de ser atribuída uma nota final e de existir um documento específico, a que todos têm acesso e que o preenchem no término do estágio. Quando referenciam avaliações semanais, as mesmas prendem-se com diálogos informais que são mantidos com os estagiários, geralmente no final da semana, que coincide com a preparação para a semana seguinte, tal como nos refere um dos sujeitos, "a avaliação é feita semanalmente, no último dia de estágio da semana" (E2). Mas há um dos sujeitos que evidencia uma avaliação diária quando refere "em todas as aulas realizava uma avaliação informal, tirava apontamentos de aspetos positivos e negativos" (E3). Outro sujeito ainda enfatiza "dou feedbacks ao longo da semana" (E5).

4.3. Apresentação e análise do *focus group*

Começamos por fazer a caraterização dos estudantes que participaram no *focus group*. Como se pode constatar pelo quadro abaixo, são estudantes que representam os 4 anos de estágio, em Prática de Ensino Supervisionada, correspondentes à nossa investigação. Para além disso, foi considerado critério para a sua seleção e participação neste estudo, o facto de serem de centros de estágio diferentes, orientados por orientadores diferentes. O quadro abaixo procura sistematizar os dados que caraterizam os estudantes participantes no *focus group*.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 22 - Caracterização dos estudantes participantes no *focus group*

Estudante	Idade	Ano letivo estágio	Centro de estágio
P1	27	2015/2016	Colégio Fornelos
P2	34	2016/2017	EB1 de Rio Caldo
P3	29	2016/2017	EB1 Oliveira do Castelo
P4	27	2017/2018	Centro Escolar Carlos Teixeira
P5	27	2017/2018	Centro Escolar Montelongo
P6	26	2018/2019	Escola Básica de Silvares

Como se pode verificar, só um estudante, que codificamos como P2 (participante 2), tem idade superior a 30 anos, sendo que três possuem a mesma idade ou seja, 27 anos, ou seja, os participantes P1 (participante 1), o P4 (participante 4) e o P5 (participante 5). O mais novo possui 26 anos e é o P6 (participante 6) e restante possui 29 anos – P3 (participante 3).

O grupo de participantes abrange a totalidade do tempo em que se centrou a nossa investigação, pois tal como podemos verificar, um dos participantes (P1) estagiou no ano letivo 2015/2016, dois estagiaram no ano letivo 2016/2017 (P2 e P3), dois estagiaram no ano letivo 2017/2018 (P4 e P5) e um estagiou no ano letivo 2018/2019 (P6).

Em termos de local onde efetuaram o estágio, verificamos que fizeram em 6 centros de estágio diferentes. Desta forma, entendemos que os estudantes participantes no *focus group* apresentam diversidade e heterogeneidade.

Realizado o *focus group*, com o instrumento de recolha de dados a ser o guião do *focus group* (em anexo 8) e tendo em conta todos os procedimentos mencionados na secção operacionalização do estudo empírico, sub-secção métodos de recolha, tratamento e análise dos resultados, entendemos prosseguir com o mesmo método de análise das entrevistas aos orientadores de estágio. Assim, construímos os quadros, separados por sub-categorias, que emergiram das questões colocadas aos entrevistados.

Na categoria *Relações Interpessoais*, emergiram as sub-categorias: *Conceções acerca da relação supervisor-orientador*, *Relação supervisor-orientador estabelecida* e *Efeitos da relação supervisor-orientador*. No que respeita à categoria *Acompanhamento*, emergiram as sub-categorias *Ações com os pais* e *Ações com os pares*. Relativamente à categoria *Observação*, emergiram três sub-categorias: *Forma de preparação da observação* e *Periodicidade da preparação da observação*. Da categoria *Análise Crítica* emergiram três sub-categorias: *Análise das necessidades*, *Monitorização das necessidades* e *Estratégias para suprimir pontos fracos*. Da categoria *Prática Reflexiva* emergiram duas sub-categorias: *Tipo de práticas de reflexão* e *Melhorias na prática docente*. Por fim, a última categoria, *Avaliação*, da qual emergiram três sub-categorias: *Função da avaliação*, *Forma de avaliação usada* e *Efeitos da avaliação*.

Depois de feita esta distribuição por categorias e sub-categorias, procedeu-se ao recorte, em palavras, seguindo a linha do efetuado com as entrevistas aos orientadores de estágio, conforme se pode observar nos quadros seguintes. No final de cada quadro procedeu-se a uma análise de unidades do contexto, que nos permitem fazer, através de trechos da entrevista transcrita, a leitura dos dados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 23 - Categoria Relações Interpessoais

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Relações interpessoais	Conceções acerca da relação supervisor-orientador	- *Trabalho colaborativo;* - *Diálogo;* - *Sintonia.*
	Relação supervisor-orientador Estabelecida	- *Proximidade;* - *Afastamento;* - *Comunicação;* - *Incomunicação.*
	Efeitos da relação supervisor-orientador	- *Pressão;* - *Insegurança;* - *Segurança.*

Analisando o quadro da categoria *Relações interpessoais* e tendo em conta a sub-categoria *Conceções acerca da relação supervisor-orientador,* as palavras-chave que emergiram foram "Trabalho colaborativo", "Sintonia" e "Diálogo". Estas são as conceções que os estudantes têm acerca da relação supervisor-orientador, conceções essas aferidas através do seu discurso.

O "Trabalho colaborativo" reúne 100% das opiniões dos sujeitos, pois como refere um dos sujeitos "é muito importante que (…) consigam trabalhar em colaboração" (P6). Outro dos sujeitos considera mesmo como sendo o mais importante na relação: "eu acho que o mais importante é o trabalho colaborativo" (P4).

O "Diálogo" é referido por 67% dos participantes no *focus group,* ou seja, por quatro sujeitos. Neste caso referem-se ao diálogo como forma de comunicação entre eles, enfatizando este aspeto como muito importante na relação. Um dos sujeitos refere como "muito importante a relação entre elas e a comunicação entre elas de modo a que a informação seja coerente (…) e mais clara" (P5). Outro dos sujeitos menciona o "Diálogo" dizendo-nos que "eu acho que havendo mais diálogo tendem a colaborar mais e a entenderem-se melhor" (P2). Um outro sujeito, de forma simples refere "é importante o diálogo entre eles" (P1).

No que diz repeito à "sintonia" referida por 50% dos sujeitos, trata-se de um critério em que os dois, supervisor e orientador, digam a mesma coisa. Um dos sujeitos explica a importância dessa "Sintonia" quando nos diz "reforço a relação e a sintonia" (P1), explicando de seguida, com um exemplo daquilo que lhe acontecia "a supervisora explicava-nos um forma de fazer planificação, a orientadora explicava-nos uma forma completamente diferente" (P1). Outro sujeito refere: "é muito importante que estejam em sintonia (…) que tenham a mesma perspetiva e a mesma metodologia" (P6).

Passando agora para a sub-categoria *Relação supervisor-orientador estabelecida*, da mesma emergiram 4 palavras-chaves. A palavra-chave "Proximidade" foi referida por 33% dos sujeitos, em contraposição com a palavra "Afastamento" que foi notória no discurso de 67% dos sujeitos. Aliás dois sujeitos referiam-se a "Proximidade" porque, no caso de uma "a minha orientadora tinha frequentado a instituição de ensino superior, então conhecia os professores, já tinha esse à vontade, uma relação de proximidade com a supervisora" (P1) e no caso de outra referiu que "havia contacto porque a supervisora já conhecia a colega (…) acho que tinham uma relação de proximidade. Aliás falavamos as três do meu desempenho" (P3).

O "Afastamento" referenciado pelos sujeitos, é patente no discurso quando um dos sujeitos nos diz "nunca estive na presença das duas" (P5) ou como nos diz outro sujeito "só tinham contacto nos momentos das supervisões" (P6).

No que diz respeito às outras duas palavras-chave da sub-categoria *Relação supervisor-orientador estabelecida*, são avessas uma à outra, "Comunicação" e "Incomunicação". No caso da "Comunicação", a mesma permanece nos 33% dos sujeitos que referiam existir uma

relação de proximidade entre supervisor-orientador. Vejamos, um dos sujeitos refere "notava-se que era uma relação de proximidade (…) corrigia as coisas e dizia a opinião e, claro, o que tinha falado com a supervisora" (P1). No caso da "Incomunicação" visível no discurso dos restantes 67% dos sujeitos, podemos aferir que são os mesmos que se referiram anteriormente a um afastamento entre supervisor e orientador. Um dos sujeitos referiu "houve muitas lacunas nesse sentido da comunicação entre ambas, principalmente no momento da supervisão, porque náo tinha o feedback das duas, tinha apenas depois e só da supervisora" (P5).

No que diz respeito à sub-categoria *Efeitos da relação supervisor-orientador*, emergiram três palavras-chave que enfatizam aquilo que foram os efeitos sentidos pelos estudantes. As palavras-chave foram: "Pressão", "Insegurança" e "Segurança". No caso da "Pressão", dois sujeitos, que corresponde a 33% dos participantes sentiram-na, pois como refere um deles "a relação entre orientadora e supervisora serviu de pressão" (P5). Também 33% dos participantes sentiram "Insegurança". A este respeito, no que concerne à relação entre supervisor e orientador, um dos sujeitos refere "no meu caso me punha insegura", justificando "poderia ter sido melhor se houvesse mais interação, mais supervisão, mais observação" (P6). De referir que um dos sujeitos refere ter sentido "Pressão" e "Insegurança", dizendo "eu posso dizer que me sentia sozinha, às vezes, e isso trazia-me insegurança e pressão" (P2). Um outro e único refere que sentiu "Segurança" quando nos diz "dava-me segurança ver que falavam entre eles, que havia sintonia ao passarem-me as coisas" (P1).

Tabela 24 - Categoria Acompanhamento

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Acompanhamento	Ações com os Pais	*- Inexistente;* *- Proximidade;* *- Insuficiente;*
	Ações com os Pares	*- Inexistente.* *- Insuficiente.*

Relativamente à categoria *Acompanhamento*, emergiram duas sub-categorias: *Ações com os Pais* e *Ações com os Pares*. Na sub-categoria *Ações com os Pais*, as palavras-chave que afloraram foram "Inexistente" e "Proximidade". A maioria dos participantes, 67%, classificou as ações com os pais como inexistentes, pois tal como nos refere um dos sujeitos, "nunca fui convidada para nenhuma reunião com os encarregados de educação" (P3), sendo que outro nos diz "no estágio não tínhamos noção das reuniões que eram feitas (…) e de que forma eram feitas, como é que eram orientadas, até a própria preparação da reunião" (P6). Já 33% dos participantes referiram que tiveram ações com os pais, "fizemos um arraial para irmos à Kidzania a Lisboa, onde fomos depois com os pais e os alunos" (P2). Um dos sujeitos referiu "estive em duas reuniões com os pais dos alunos" (P4), que foram tantas quantas coincidiram com o tempo de estágio.

No que respeita à sub-categoria *Ações com os Pares*, emergiram duas palavras-chave, curiosamente contraditórias. A palavra-chave "Inexistente" foi usada pela totalidade dos sujeitos quando se referiam a reuniões com colegas do centro de estágio, pois como nos diz um dos sujeitos "não participei em nenhuma reunião com outros professores" (P4).

De realçar que as justificações dadas pelos participantes são praticamente iguais no que diz respeito às duas sub-categorias, ou seja, não participavam, na generalidade, em ações com os pais ou com os pares porque não existia convite ou interesse por parte da orientadora, tal como é referido pelos sujeitos: "nunca fui convidada para nenhuma reunião com os encarregados de educação ou com os colegas professores" (P3), ou até por desconhecimento

dos orientadores, "eu acredito que os professores não nos tenham convidado para estarmos presentes nessas reuniões, porque nem sabiam que era necessário" (P5).

A totalidade dos participantes achou "insuficiente" as ações tidas com os pais e pares, revelando "foi tudo insuficiente nesse aspeto da família e comunidade" (P5). Os sujeitos eram da opinião de que "deveria ter participado em todos os momentos que fossem reuniões e atividades com a comunidade" (P6).

Em termos de preparação futura, a falta de preparação foi referida, "não me sinto preparada a este respeito" (P1). Os sujeitos apontam como causas para estas ações inexistentes ou insuficientes por, "falta de conhecimento de alguns orientadores" (P1) da necessidade de promover ações junto das famílias e das comunidades, ou porque "a orientadora considera muito a parte prática com o aluno, o dar aula, o ensino, a apreparação e desvaloriza a relação entre a comunidade, os pais" (P5). Os participantes apontam como possível solução "a supervisora explicar à orientadora tudo direitinho, ser claro que para o nosso estágio seria benéfico nos envolverem nesse tipo de procedimentos e de atividades" (P3).

Tabela 25 - Categoria Observação

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Observação	Forma de preparação da observação	- *Inexistente;* - *Diálogo;* - *Informal.*
	Periodicidade de preparação da observação	- *Pontual;* - *Diária;* - *Semanal.*

Em relação à categoria *Observação,* emergiram duas sub-categorias, *Forma de preparação da observação,* sendo a preparação da observação o equivalente à chamada de pré-observação e a *Periodicidade de preparação da observação,* que se refere ao espaço de tempo em que é feita a preparação da observação. Na sub-categoria *Forma de preparação da observação,* o discurso dos participantes fez aflorar três palavras-chave, "Inexistente", "Diálogo" e "Informal". Os 100% dos participantes concordaram que era "Inexistente" no que respeita a sessões específicas de pré-preparação, aliás a totalidade dos sujeitos enfatizou esse facto, tal como nos diz um dos sujeitos, "era em constante conversa, não tinha uma sessão com ela" (P3) ou como nos refere outro participante, "não havia um momento de planeamento pré-observação daquilo que ia ser feito, não estabelecia objetivos" (P1). No entanto, convém realçar que pese embora não existissem sessões de pré-observação, previamente estabelecidas, existia preparação da observação mas de forma "Informal", uma vez que eram feitas em forma de "Diálogo" e sem momento específico, tal como nos refere: "o que tinha com a minha orientadora era tudo informal, não havia uma sessão específica" (P3).

Relativamente à sub-categoria *Periodicidade de preparação da observação,* os participantes variaram entre "Pontual", "Diária" e "Semanal".

Dos participantes 50% apontou que a preparação das observações era feita de forma "Pontual", pois como nos refere um dos participantes, "no meu caso era quando ela entendesse ou eu a abordasse" (P4), ou um outro que nos diz, "no meu caso era tudo muito pontual, no sentido de quando tivesse de acontecer" (P5). Já 33% dos participantes indicaram que a preparação da observação era feita de forma semanal, "nós falavamos antes sobre o que ia ser durante aquela semana" (P1). Há ainda um participante que refere que a preparação com a orientadora era feita "no dia anterior ou no momento anterior à aula" (P6).

Importa realçar que pese embora os participantes tenham referido a não existência de sessões específicas de pré-observação e referido que as mesmas eram, de certa forma, suprimidas com diálogos informais, entendem que essas preparação era importante porque como nos diz um dos participantes, "via como forma de organizar o meu trabalho" (P2), ou como nos diz outro "para eu perceber o que a orientadora gostava que eu fizesse" (P6) e neste último caso o participante inclusive confidencia, "é verdade que me dava confiança" (P6).

Tabela 26 - Categoria Análise Crítica

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Análise crítica	Análise das necessidades	- *Diálogo;* - *Inexistente.*
	Monitorização das necessidades	- *Reflexão;* - *Diálogo;* - *Inexistente.*
	Estratégias para suprimir pontos fracos	- *Experimentação;* - *Preparação;* - *Autonomia;* - *Inexistente.*

No que respeita à categoria *Análise crítica*, emergiram três sub-categorias, *Análise das necessidades,* que se refere à forma como decorria, a sub-categoria *Monitorização das necessidades,* para percebermos como é que, depois de levantadas as necessidades, como é que as mesmas são monitorizadas e a sub-categoria *Estratégias para suprimir pontos fracos*, em que neste caso procurávamos perceber quais eram as estratégias que eram postas em prática depois de analisadas as necessidades. Posto isto, da análise do discurso dos participantes, retiramos como palavras-chaves para a primeira sub-categoria, "Diálogo" e "Inexistente". Podemos dizer que 83% dos participantes mencionou que a análise das necessidades era realizada através do "Diálogo", pois tal como refere um dos sujeitos, "era através do diálogo, que apesar de informal servia para que fossem abordadas questões que estavam relacionadas com as necessidades que eu tinha" (P2). Um outro sujeito ainda a respeito do diálogo refere que, "era através dele que analisávamos o que eu fiz, o que senti necessidade e o que deveria melhorar e como" (P3). A outra palavra-chave desta sub-categoria que podemos aflorar é "Inexistente", aspeto referido pelo outro sujeito, quando nos diz "acho que posso dizer que no meu caso não havia análise das minhas necessidades, por tudo o que já disse antes" (P5).

Relativamente à sub-categoria *Monitorização das necessidades*, neste aspeto emergiram três palavras-chave, "Reflexão", "Diálogo" e "Inexistente". A palavra-chave "Reflexão" advém do discurso de 50% dos participantes e em dois dos casos associada à palavra-chave "Diálogo". Os sujeitos, através do diálogo eram colocados em modo reflexão, como se pode aferir das palavras de um dos sujeitos, "quando a minha orientadora me dizia que tinha de melhorar alguma coisa, eu pensava sobre o assunto. Refletia" (P1). Ou de outro sujeito que nos diz "no meu caso era através da reflexão sobre o que eu fazia e o que deveria fazer. Aí as conversas com a orientadora também eram importantes" (P2). No caso da palavra-chave "Inexistente" trata-se do mesmo sujeito que anteriormente mencionou que não havia levantamento de necessidades e que desta feita relaciona o que disse anteriormente, "pelo que já disse, não existia" (P5).

Na última sub-categoria *Estratégias para suprimir pontos fracos*, emergiram quatro palavras-chave, que foram a "Experimentação", a "Preparação", a "Autonomia e "Inexistente".

Neste caso assistimos a uma variedade de estratégias, evocadas pelos sujeitos, com apenas a "Experimentação" a ser usada por dois deles. A esse respeito, um dos sujeitos refere que a orientadora "mandava-me muito experimentar quando me via insegura com algo" (P3) e outro enfatiza que a orientadora "o que fazia era dizer 'vai, experimenta desta forma'" (P2).

A palavra-chave "Preparação" é mencionada por um dos sujeitos quando refere, "era mais no sentido de me mandar preparar as coisas segundo a ideia dela, porque achava que assim podia correr melhor" (P6). Também a palavra-chave "Autonomia" é usada por um dos sujeitos, no sentido de dizer que quando tinha mais necessidade de melhorar um aspeto, era quando a orientadora lhe dava mais autonomia para trabalhar sobre ele, pois como nos diz "muitas vezes o que fazia era por-me a trabalhar mais (…) e dava-me autonomia para fazer esse trabalho" (P1).

Por fim a palavra-chave "Inexistente", também referida pelo mesmo sujeito das duas sub-categorias anteriores e que neste caso nos diz que "como não havia análise crítica e era eu sempre que definia estartégias, nunca me eram ditos os pontos fracos" (P5).

Tabela 27 - Categoria Prática Reflexiva

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Prática reflexiva	Tipo de práticas de reflexão	*- Análise;* *- Auto-reflexão;* *- Discussão.*
	Melhorias na prática docente	*- Metodológicas;* *- Expetativas;* *- Gestão de ritmos.*

Relativamente à categoria *Práticas reflexiva*, afloraram duas sub-categorias *Tipo de práticas de reflexão* e *Melhorias na prática docente*. Dentro da primeira sub-categoria, as palavras-chave foram a "Análise", a "Auto-reflexão" e a "Discussão".

Estas palavras-chave estão muito associadas entre elas, umas vez que, nos seus discursos, os participantes referem muitas vezes em conjunto. Importa salientar que a "Auto-reflexão" é referida pela totalidade dos inquiridos, que associam ao facto de que "existia a filosofia do professor reflexivo na nossa universidade e isso era muito promovido" (P6). Essa auto-reflexão foi mencionada por 50% dos sujeitos como fruto de uma "Análise" que faziam diariamente, pois tal como nos refere, um deles "era uma forma de analisar o meu comportamento e sei que me ajudava a melhorar" (P5) e um outro sujeito que nos diz "eu sei que fazia uma análise diária, que depois passava para a escrita e isso obrigava-me a refletir muito" (P6).

A "Discussão", mencionada por 33% dos participantes, era feita quando a reflexão era tida com a orientadora, pois tal como nos diz um dos sujeitos, "eu muitas vezes discutia com a orientadora sobre o que fiz e o que podia melhorar" (P1).

No que diz respeito à sub-categoria *Melhorias na prática docente*, podemos dizer que da mesma surgiram três palavras-chave, "Metodológicas", "Expetativas" e "Gestão de ritmos".

No tocante às melhorias metodológicas, as mesmas são tidas por 50% dos participantes como advindas das práticas de reflexão e chegam a dar exemplos, como nos diz um dos sujeitos, "às vezes podia achar que as crianças iam aceitar muito bem um tipo de metodologia ou um tipo de atividade e depois refleti e até achei que não… e depois na próxima mudava a metodologia" (P3). Outro sujeito refere, além das melhorias metodógicas através das práticas reflexivas, a forma como estas lhe permitiam gerir melhor os ritmos de aprendizagem dado que como o próprio nos diz, "ajustava as metodologias e geria melhor os ritmos de aprendizagem dos alunos" (P2). Ainda relativamente à "Gestão de ritmos", temos um outro

sujeito que nos diz "concordo com a parte de gerir melhor os ritmos de aprendizagem quando refletimos, porque eu sentia isso" (P4).

Em relação à palavra-chave "Expetativas", a mesma foi apenas referida por um sujeito, que nos disse que "refletia muito sobre a questão das expetativas que eram depositadas naquela atividade e que depois acabava por sair frustada" (P5). Isto leva-nos a dizer que que as práticas reflexivas podem servir para gerir as expetativas, no sentido de as equilibrar.

Tabela 28 - Categoria Avaliação

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Avaliação	Função da avaliação	- *Análise;* - *Estímulo;* - *Guia.*
	Forma de avaliação usada	- *Diagnóstica;* - *Formativa;* - *Final.*
	Efeitos da avaliação	- *Nenhum;* - *Felicidade;* - *Justiça.*

A categoria *Avaliação* fez despontar três sub-categorias. A primeira denominada *Função da avaliação* congregou em si três palavras-chave, "Análise", "Estímulo" e "Guia". A segunda sub-categoria, designada por *Forma de avaliação usada* apontou para três palavras-chave, "Diagnóstica", "Formativa"e "Final". Por fim, a terceira sub-categoria denominada Efeitos da avaliação, fez emergir quatro palavras-chave, que são: "Nenhum", "Felicidade" e "Justiça".

Da primeira sub-categoria, no que diz respeito à "Análise", 67% dos sujeitos apontaram-na como uma função da avaliação. Um dos sujeitos refere que, no meu ponto de vista deveria ser um fator de análise ao que fazia" (P2), outro vai ao encontro dizendo que a funação da avaliação é fazer "uma análise ao nosso trabalho e permite saber o que temos mais de desenvolver" (P6).

Um dos sujeitos refere-se à função da avaliação "como guia" (P1) justificando, "para medir onde estamos" (P1).

Um único sujeito aplica a palavra-chave "Estímulo" quando nos diz que, "serve de estímulo, porque se recebermos feedback durante o processo e for positivo, ganhamos mais confiança para continuar" (P5).

No que diz respeito à segunda sub-categoria, *Forma de avaliação usada,* 33% dos sujeitos referiram que foi usada pela orientadora a avaliação "Diagnóstica" através de questionamento. Um dos sujeitos diz-nos, "no início a orientadora fez-me algumas perguntas para perceber o que eu sabia sobre o ensino do 1.º Ciclo" (P4) e outro refere a mesma situação, "fez-me uma espécie de avaliação diagnóstica para saber as minhas expetativas em relação ao estágio" (P1).

Em termos de avaliação "Formativa", só um dos sujeitos a refere no seu discurso como "eu acho que foi tudo avaliado ao longo do processo" (P3), referindo-se ao "comportamento, como me dediquei à turma, aquilo que fiz" (P3). A avaliação "Final" é referida pela totalidade dos sujeitos, porque todos eram conhecedores que no final do processo os orientadores tinham de preencher uma grelha de avaliação final. Um dos sujeitos refere, inclusive, "a minha só me avaliou quando preencheu os papeis no fim" (P4), corroborado por outro sujeito que expôs, "a minha orientadora chegou ao final e preencheu a grelha" (P6).

Na última sub-categoria, *Efeitos da avaliação,* 67% dos sujeitos referiu que sentiu "Felicidade", porque pensaram na avaliação que obtiveram no final do estágio e perante a nota final atribuída, como nos diz um dos sujeitos, "lembro-me que na altura fiquei feliz com

a nota" (P3). Um dos sujeitos referiu-se ao efeito da avaliação como sendo de "Justiça" referindo que "por tudo que eu fiz achei justa" (P2). E outro sujeito levou-nos a concluir que não teve "Nenhum" efeito em si, referindo, "não fez sentido, porque não foi justificada" (P5).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE V – CONCLUSÕES FINAIS

PARTE V - CONCLUSÕES FINAIS

No decurso da presente investigação esteve sempre subjacente o objetivo de contribuir para a formação e desenvolvimento profissional de orientadores de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, capazes de orientar segundo o modelo de supervisão e de prática reflexiva. Aliás a nossa investigação foi conduzida tendo em conta as possíveis dificuldades sentidas pelo orientador, no desenvolvimento da sua função e papel e os aspetos a ter em conta num possível desenho de formação que vise a melhoria da qualidade de orientação, suportado também por outros estudos precedentes acerca das funções dos orientadores de estágio, quer com base nos programas de *Practicum* quer com base noutros aspetos relacionados com o papel do orientador (Cid & Ocampo, 2006, 2007; Molina, 2004, 2008; Valencic & Vogring, 2007; Matínez Figueira & Raposo, 2010; Martínez Figueira, 2011, 2014). Tudo isto emerso na necessidade do uso de estratégias ou práticas de formação para desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos que orientam.

Para este efeito foram definidos um conjunto de objetivos específicos. Pretendíamos analisar o processo de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Perceber a função e papel do orientador de estágio; Identificar problemas e dificuldades dos orientadores de estágio no exercício das suas funções; Verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita à orientação de futuros profissionais reflexivos; Identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; Analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; e Contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio.

No sentido da concretização dos objetivos do estudo, aproveitamos para refletir com base no cruzamento das informações obtidas através dos dados recolhidos a orientadores de estágio e respetivos estudantes, futuros professores, e na revisão bibliográfica efetuada, uma vez que foi o quadro teórico e metodológico realizado que suportou o processo de investigação. Destaca-se a amabilidade com que os participantes nesta investigação nos receberam e acederam aos nossos pedidos de forma a conseguirmos a sua concretização.

O inquérito por questionário, construído com base em aspetos concetuais defendidos na revisão da literatura, foi preenchido por orientadores e estudantes, o que nos permitiu realizar uma comparação ao nível dos dados obtidos e fazer a análise das várias dimensões previamente estabelecidas. Essa análise levou-nos à necessidade de aclarar alguns aspetos. Essa clarificação deu-se através de entrevistas a 5 orientadores e com a realização de um *focus group* a 6 estudantes que haviam terminado o seu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante estes procedimentos a investigadora teve em conta todas as exigências que emergem de uma investigação deste nível. De uma forma geral, as conceções que os inquiridos nos evidenciaram estão de acordo com os autores que abordamos na revisão da literatura, mas fica sempre a dúvida sobre se as respostas dadas são as que condizem com os acontecimentos reais.

A nossa investigação revelou-se como um momento significativo de conhecimento sobre o processo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente na sua componente profissional. Este processo passa por várias etapas, sendo o estágio o corolário de toda uma formação inicial de componentes eminentemente teóricas.

O estágio, que nos atuais modelos de formação aparece inserido na Prática de Ensino Supervisionada, é um momento em que surgem como fundamentais a função e o papel do orientador de estágio, enquanto professor titular de uma turma que recebe o aluno estagiário, futuro professor. Sendo que constituem parte importante deste momento crucial em toda a formação, por ser a experiência prática que mais se aproxima aquilo que vai ser a realidade

profissional futura, o orientador afigura-se como agente importante na coadjuvação do aluno estagiário, pois como defendem os autores Gordillo (1996), Pérez (2005), Orland-Barak (2006), e Martínez Figueira e Raposo (2010), citados por Martínez Figueira (2011) "ser orientador de estágio implica não só ter amplos conhecimentos teóricos para justificar a sua ação, mas também saber transmiti-los conectando com os interesses dos alunos" (p. 94). Importa que o mesmo possua formação profissional e académica, que cumpra os requisitos legais instituídos, exaustivamente explorados na parte teórica da nossa investigação, mas ao mesmo tempo que possua características e competências que permitam ao aluno estagiário o desenvolvimento de competências profissionais reflexivas, apesar que tal como referem estudos semelhantes a este, a seleção de centros de estágio e de respetivos orientadores é revestido de enorme complexidade e dificuldade (Martínez Figueira, 2014; Tejada-Fernandéz, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno, 2017).

Constatamos, através da análise dos questionários, no que respeita à Profissionalidade docente, que os orientadores entendem que transmitem ao estagiário o significado e o alcance das competências profissionais docentes, mas entenderam valorizar menos quando questionados sobre se tinham expetativas positivas e elevadas da sua tarefa de orientação, sendo que os motivos para essa desvalorização podem ser variados, alguns deles foram sendo descobertos pela nossa investigação e vamos enfatizando ao longo do nosso discurso.

Os orientadores inquiridos consideram importante características como partilha, confiança e aconselhamento, no sentido de porem os estudantes à vontade para poderem realizar o seu trabalho da melhor forma, alinhando o seu estilo de orientação num estilo colaborativo. Cabe-lhe ser um bom comunicador, dado que a sua função passa por estabelecer comunicações constantes, quer com os estudantes quer com os supervisores institucionais. A este respeito, os estudantes inquiridos consideram que seria importante um trabalho mais colaborativo, com mais diálogo e sintonia entre o supervisor e o orientador. Mencionam o facto de ser importante que os dois agentes de formação digam e peçam o mesmo, num clima de cooperação e cuja comunicação tem ser clara e coerente, o que nem sempre acontece. Aliás, referem um afastamento entre as duas figuras, que só se encontram nos momentos de supervisão. Com esta situação, revelam sentimentos de pressão e insegurança. Importa que os orientadores e os supervisores sejam consciencializados desta situação, de modo a melhorar a mesma. Também os orientadores consideram como menos valorizada a afirmação "colaborava com o supervisor", o que vem corroborar as afirmações dos estudantes e a necessidade de suprimir este problema. Ainda na questão das relações, entendemos a relação entre orientador e aluno estagiário como uma relação interpessoal e, como tal, deve ser revestida de confiança, ativa e empática, sem julgar e com sensibilidade quando em momentos de estados e reações emocionais. Neste sentido, importa realçar que algumas destas características foram mencionadas pelos inquiridos, orientadores e estudantes.

Ao nível do acompanhamento, realizado pelo orientador, verificamos que os protagonistas deste estudo, quase na sua totalidade, consideram-no imprescindível para melhorar a sua aprendizagem, a sua experiência e o próprio desenvolvimento profissional. Aliás, as práticas escolares para se efetivarem como um todo necessitam que sejam, também, desenvolvidas competências que estimulem a relação com a comunidade. O acompanhamento vai desde o acolhimento, informando o aluno estagiário de todos os aspetos chave de organização do centro de estágio, até à promoção da participação em situações de trabalho colaborativo com os pares, outros profissionais da instituição, passando pelo envolvimento do aluno estagiário em ações junto das famílias e comunidade.

Podemos dizer que este último aspeto foi o menos valorizado pelos estudantes nos inquéritos por questionário no que a esta dimensão diz respeito. Questionados sobre este facto

no *focus group*, emergiu do seu discurso a inexistência ou insuficiência de ações com os pais, justificados com falta de convite por parte dos orientadores de estágio. O mesmo se repete no que diz respeito às ações com os pares, que foram inexistentes no que diz respeito a reuniões de trabalho. De realçar que apenas referem ações no que respeita a festas e passeios escolares, porque na sua maioria os estudantes ajudaram na sua organização. Entendemos assim que, quanto a estes aspetos mencionados, os orientadores mostram-se negligentes uma vez que no seu discurso mencionam várias vezes que não proporcionam estas experiências aos estudantes, sem justificação plausível, uma vez que referem que são realizadas fora do horário escolar, ou então simplesmente evocam o facto de não considerarem pertinente a presença do aluno estagiário. Estes últimos, por sua vez, no seu discurso, chegam mesmo a mencionar que, possivelmente, os orientadores são desconhecedores das ações que têm de praticar no que a este assunto diz respeito. Ora se entendermos que hoje é imperioso que o professor aja como parte de um todo, trabalhe em equipa e construa conhecimento profissional com competências de cooperação e conjugação de esforços, os orientadores não deveriam necessitar que lhes fosse informado do seu papel, nem dada orientação de tais procedimentos e ações. Não acontecendo, importa ter em conta como mais um parâmetro relevante, para consciencialização, numa formação futura.

A observação é uma das dimensões que consideramos na nossa investigação, fruto da importância que lhe é atribuída por vários autores, dos quais destacamos Alarcão e Tavares, (2003). A este respeito, na nossa investigação foi claro que os orientadores, no inquérito por questionário, enfatizaram o facto de darem feedbacks construtivos aos estudantes, desvalorizando as tarefas de pré-observação, facto que foi também corroborado pelos estudantes. Fomos clarificar estas questões nas entrevistas aos orientadores e no *focus group* a estudantes.

No caso dos orientadores consideram importante que existam tarefas de pré-observação e confessam que as realizam, semanalmente, através de diálogos informais. Claramente não existem sessões de pré-observação. Possivelmente por falta de tempo e/ou falta de preparação para as fazerem. Esta última inferência acontece pelo facto de alguns orientadores mencionarem que não possuem grelhas de observação, uma vez que a universidade apenas fornece a grelha de avaliação final.

Os estudantes, instados a pronunciar-se sobre estes aspetos no *focus group*, relatam a inexistência das sessões de pré-observação, sendo que mencionam alguns diálogos informais como forma de colmatar essa falta. Vão ainda mais longe dizendo que esses diálogos servem apenas para receberem informação acerca do que vão lecionar, não sendo clarificados, previamente, os objetivos estabelecidos. Também no inquérito por questionário realizado à totalidade da amostra, esta questão é a menos valorizada. Importa portanto advir que os orientadores necessitam de formação a este respeito, porque como defendem Alarcão e Tavares (2003) o ciclo de observação é composto por: encontro pré-obervação, observação propriamente dita, análise de dados e enconto pós-observação. Fica claro que deve ser um dos parâmetros que o orientador de estágio mais deve ter em conta.

Na sequência da observação surge a análise crítica como dimensão importante de análise na nossa investigação. Basta termos em linha de conta que a análise é advinda de momentos de observação. A este respeito, emergem nesta dimensão as melhorias provocadas pela análise dos aspetos considerados fundamentais no processo de estágio. Os orientadores, no inquérito por questionário, o que mais valorizaram foi a conceção de estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário, enquanto que os estudantes o que mais valorizaram foi o facto do orientador propor melhorias ao seu desempenho através de análises efetuadas. Para clarificar, no *focus group*, quando instados a pronunciarem-se sobre este último aspeto, nomeadamente

como eram levantadas as necessidades quando observadas, ficou claro que as mesmas se faziam apenas por diálogos ou até eram inexistentes. Mais uma vez são tidos em linha de conta os diálogos informais, realizados entre orientadores e estudantes, como estratégias de análise.

As estratégias para suprimir os pontos fracos mencionadas pelos estudantes foram a experimentação, a preparação e a autonomia. A experimentação porque lhes era dada a possibilidade de experimentarem de outras maneiras, a preparação porque eram motivados a preparem as aulas de outra forma e a autonomia porque os orientadores quando sentiam necessidade de melhoria de algum aspeto davam autonomia ao aluno estagiário para desenvolver mais trabalho a esse respeito.

Nas entrevistas, os orientadores corroboraram do que foi mencionado pelos estudantes. A respeito das dificuldades de orientação, apontaram o desconhecimento, por parte do aluno estagiário da realidade em que vão operar, assim como a inexperiência para lidar com aspetos relacionados com a gestão de comportamentos e ritmo dos alunos. Aspetos relevantes no desempenho das suas tarefas profissionais. Nesta dimensão entendemos pertinente que os orientadores realizem tarefas de análise concretas, formais e, para esse efeito, que sejam também elas incluídas num futuro plano de formação, nomeadamente com enfoque em preparação de sessões de análise das observações efetuadas.

Segundo vários autores (Schön, 1983; Sulman 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Sá-Chaves, 2000; Alarcão, 1996 e 2000; Korthagen, 2001) a prática reflexiva, no âmbito da formação de professores, tende a proporcionar maiores oportunidades para a construção do saber e consequentemente para o desenvolvimento de competências profissionais. Esta deve ser prática assumida em modelos de formação reflexivos. No caso do estágio, este entende-se como um *locus* privilegiado para que a reflexão aconteça. Importa pois que o aluno estagiário seja estimulado a refletir sobre as situações reais, com o intuito de resolver problemas e tomar decisões.

Tal como já referimos antes, os participantes da nossa investigação, quer orientadores quer estudantes, sublinharam a importância de um ambiente baseado em confiança e abertura, pelo que se faz pressupor que estudantes se sintam à vontade para refletir e darem a conhecer as suas dúvidas e assim superarem as suas dificuldades.

Muito nos admiramos quando constatamos, da análise dos dados do inquérito por questionário que a prática reflexiva foi a dimensão menos valorizada pelos orientadores, ao contrário da valorização dos estudantes, que a colocaram em terceiro na escala de valorização. Procuramos entender esta menor valorização para tão importante ação, num momento de formação em que é imperativo que exista. Mais ainda quando põe em causa alguns das inferências tidas anteriormente. Feita uma análise mais profunda há a considerar uma das questões menos valorizada de todas pelos orientadores, que pertence a esta dimensão e que diz respeito ao incentivar o estagiário a realizar investigação-ação em educação. Neste caso específico, também os estagiários valorizaram com cotação menor, numa clara concordância com os orientadores. Importava pois, perceber junto dos orientadores o motivo. Assim o fizemos nas entrevistas. A promoção da investigação-ação, apesar dos orientadores reconhecerem como importante, consideram difícil de implementar. Difícil no sentido de não se sentirem preparados para a monitorizarem, fator que carece de formação. No entanto, os orientadores enfatizam outras práticas de reflexão que promovem nos estudantes como o questionamento através do diálogo, ou incentivo à reflexão através do pensamento. Já os estudantes, no inquérito por questionário consideraram como a menos cotada a discussão com os orientadores da utilização de argumentos teóricos de base para a atividade docente, o que

nos levou a tentar perceber, no *focus group*, que práticas de reflexão desenvolviam. As suas respostas foram a análise, a auto-análise e a discussão com os orientadores.

Dado que, no inquérito por questionário, os estudantes consideram a mais valorizada o fomento de melhorias de práticas docentes por parte dos orientadores, fomos clarificar no *focus group* quais eram essas melhorias. Segundo as suas respostas, estas prenderam-se com melhorias metodológicas, de controlo de expetativas e da gestão de ritmos dos alunos. Realce para o facto dos estudantes terem referido bastantes vezes no seu discurso o facto de serem permanentemente obrigados a refletir, porque o modelo de formação era o modelo reflexivo. Existia, por parte do supervisor, uma filosofia de reflexão constante, inclusive vertida numa reflexão diária escrita, alvo de reflexão posterior nas sessões semanais como o supervisor. A reflexão é vista como uma exigência para se agir enquanto professor e, no discurso dos estudantes, estes assumem a reflexão com naturalidade, algo que faz parte do seu dia-a-dia.

Assim, entendemos que os profissionais de ensino tal como defende Alarcão e Tavares (2010, p. 35), devem refletir na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, com o intuito de produzir uma melhoria das práticas educativas. Criado este hábito de pensar e refletir, em vez de simplesmente procederem à prática de colagem das ações do orientador, estamos certos que formamos professores mais sensíveis às questões e problemáticas educativas.

A avaliação foi outra das dimensões tratadas na nossa investigação, porque ser parte importante quer no processo de estágio quer no desenvolvimento de competências do aluno estagiário. Curiosamente é a dimensão que os participantes no estudo, sejam orientadores sejam estudantes estão menos de acordo.

A afirmação mais cotada pelos orientadores no inquérito por questionário é, precisamente, a menos cotada pelos estudantes. A afirmação dizia respeito ao uso de instrumentos de avaliação de desempenho do aluno estagiário, criados pela universidade. Esta análise grosso modo, mereceu-nos mais atenção nas entrevistas aos orientadores e no *focus group*.

Nas entrevistas percebemos que, no que respeita aos orientadores de estágio, estes consideram uma ação importante e que visa melhorar. Questionados sobre o que valorizam primeiro quando avaliam mencionaram a responsabilidade, o relacionamento e o conhecimento. Em relação à periodicidade com que avaliam, variaram entre a avaliação diária e semanal, sendo que a totalidade ainda mencionou a avaliação final, isto porque são obrigados a preencher uma grelha final de avaliação do desempenho do aluno estagiário. O modo como passam o feedback dessa avaliação é através do diálogo informal. Já os estudantes referem que a função da avaliação é de análise, estímulo e guia e mostram-se muito críticos por a mesma ser desvalorizada pelos orientadores. Alguns dos alunos referem mesmo que só existe avaliação no final do processo. Como se pode constatar e em diversas circunstâncias, o diálogo é usado pelos orientadores como ferramenta para todas as dimensões o que faz com os estudantes considerem inexistentes dada a sua falta de formalidade. Importa aportar à formação dos orientadores critérios e formas de avaliação que possam e devam usar durante o processo de estágio.

Posto isto, entendemos que, à semelhança do estudo de Martínez Figueira (2014, p. 76) "o estudo realizado oferece dados suficientes para formarmos uma ideia da realidade os nossos tutores assim como considerar o practicum como uma oportunidade única de aprendizagem para a futura profissionalidade", pelo que existem múltiplas e variadas necessidades de formação dos orientadores de estágio estudados nesta investigação. Aliás, existem diferentes estudos que apontam que os orientadores que utilizam estratégias adequadas têm formação específica (Valencic & Vogrinc, 2007; Crasborn et al, 2008), pelo

que entendemos que os orientadores que participaram na nossa investigação, devem ser colocados perante a possibilidade de adquirirem formação. Essa formação pode ser realizada em diferentes formatos, apesar que consideramos mais pertinente que lhes seja dada a possibilidade de frequentarem um Curso de Formação Especialização em Supervisão Pedagógica. Trata-se de uma formação especializada, que carece de aprovação pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores e que visa a qualificação para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas, pelo que representa tudo aquilo que é necessário na formação de orientadores de estágio, mais ainda pelo caráter que tem. Desenvolve-se durante um período mínimo de 22 semanas e enceta em si um conjunto de unidades curriculares que versam sobre a maior parte das inferências que retiramos desta investigação. Na impossibilidade desta oferta formativa, a formação pode ter o caráter de Curso de Formação. Tem de ser aprovada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores e segundo o seu Regulamento aprovado em 9 de março de 2016, trata-se de

> "uma modalidade de formação contínua cujos fim e função são a aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas (…). As ações incluídas na modalidade de Curso de Formação poderão assumir, do ponto de vista metodológico, um caráter exclusivamente teórico e/ou teórico-prático concretizando-se preferencialmente em sessões conjuntas e segundo um regime presencial". (p. 2)

Após análise cuidada da literatura, em que percebemos a função e papel do orientador de estágio, verificamos, através do trabalho empírico, que os mesmos têm algumas lacunas em perceber exatamente a sua função e o seu papel. Os conhecimentos, parcos, que os orientadores mostraram, no que respeita à orientação de futuros profissionais reflexivos, assim como as dificuldades e problemas que os diferentes participantes no nosso estudo apontaram, incluindo os próprios orientadores e o contributo do ponto de vista dos estudantes, permitiram-nos identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio. Desde estes pontos de vista, propomo-nos contribuir para o desenho de um plano de formação para os orientadores, sendo que expomos a seguir os pontos fulcrais de formação, que consideramos essenciais e que devem estar vertidos num futuro programa de formação de orientadores.

No que respeita à Profissionalidade docente, ação relacionada com a especificidade da ação docente, que envolve um conhecimento profissional, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional, importa que os orientadores saibam como ajudar a construir essa identidade nos estudantes, futuros professores, sabendo que para isso precisa de dominar aspetos relacionados com a sua ação enquanto professor e enquanto orientador que realiza supervisão, integrado num plano de formação. Assim, entendemos que a nova formação deve ter uma unidade curricular que entenda a supervisão como um espaço mais inovador da formação de professores e onde se deve valorizar a reflexão, que faz recair sobre si a ação, permitindo interligar a teoria e a prática. Basicamente, entende-se que o orientador tem de compreender a formação de professores como a base da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola, deve conseguir analisar e interpretar criticamente as concetualizações das políticas de formação de professores, ao mesmo tempo que deve ser capaz de confrontar as políticas com as próprias práticas de formação. Para o efeito necessita

de conhecer o enquadramento teórico da formação inicial, os modelos de supervisão e formação. É importante ainda que saiba identificar diferentes estilos de supervisão.

Relativamente às relações interpessoais, estas devem ser amplamente trabalhadas, em diferentes categorias, visto que desta dimensão fazem parte não só os agentes, mas com estes os contextos e as intencionalidades. Neste sentido, parece-nos ajustada uma unidade curricular em que os orientadores possam refletir sobre as relações interpessoais em contextos educativos, debater problemas e possíveis propostas de resolução com base em quadros teóricos de referência e analisar processos de intervenção e de mudança ao adquirirem competências para fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas. Devem também perceber a importância de acolher e estimular o aluno estagiário, em formação inicial, na sua prática pedagógica, assim como definir um perfil e perceber a importância, nas mais variadas vertentes, da sua relação com o supervisor.

No tocante ao acompanhamento do orientador, durante o processo de estágio, importava que houvesse uma unidade curricular específica, que permitisse dotar os orientadores de conhecimentos teórico-empíricos que lhes permitam problematizar e refletir acerca da missão, das vivências e dos desafios das organizações educativas, nomeadamente nas dimensões/variáveis de natureza psicossocial que afetam o funcionamento e o comportamento organizacional de uma instituição educativa, assim como da sua comunidade envolvente, com competências para analisar e interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa e da ação docente. Saber realizar um estudo psicossocial da organização Escola tornará os seus profissionais mais aptos a promover um clima de relações humanas adequadas nas organizações escolares e a gerir eventuais conflitos.

Em relação à observação, análise e avalição, interligadas pela dependência entre si, enquanto objetos fundamentais da orientação da prática pedagógica, importava criar uma unidade curricular que privilegiasse a construção e aplicação de instrumentos que sirvam para observar, orientar e avaliar as práticas escolares, desenvolvendo nos orientadores competências para conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação. Ao mesmo tempo importava que os tornasse capazes de observar e planificar práticas educativas e envolver os estudantes em processo de reflexão sobre as mesmas, podendo ir mais longe com o desenvolvimento de competências de construção de sistemas e instrumentos de apoio às práticas escolares e de supervisão em parceria, ao mesmo tempo, adquirindo conhecimentos essenciais para fomentar e avaliar a inovação no âmbito da supervisão. Ainda e com relevante grau de importância, promover no orientador o desenvolvimento de processos de identificação de necessidades do aluno estagiário e participar na articulação e coordenação das respostas a essas necessidades, utilizando adequadamente técnicas de observação, de análise e reflexão dos dados recolhidos através da observação.

No que diz respeito às práticas reflexivas, já vertidas em algumas possibilidades anteriores, importava a criação de uma unidade curricular que desse especial relevo à vertente da investigação e inovação educacional, atribuindo ao orientador formas de desenvolvimento das competências teóricas e técnicas necessárias para a prática da investigação científica, pelo estudo dos processos fundamentais e das estratégias específicas de planeamento, realização, análise e apresentação dos resultados. Aqui enfatiza-se a investigação-ação, com necessidade do orientador saber planear uma investigação com componente empírica, selecionando autonomamente a informação, as ferramentas e a metodologia adequada para posterior intervenção. Ainda a este respeito, importava trabalhar aspetos como o conhecimento na ação

e reflexão na ação, introduzindo os 3 tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Também o professor reflexivo, a importância da formação reflexiva e a reflexão supervisiva sobre as práticas escolares.

A formação podia ainda conter uma unidade curricular final de projeto que visasse a demonstração da capacidade do aluno em integrar as diferentes competências previstas atrás e cujo objetivo principal fosse a aquisição das competências necessárias para fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional e para elaborar instrumentos e desenvolver condutas de observação científica de práticas educativas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão. No fundo era dada a oportunidade de por em prática as atividades desenvolvidas, através de ação ou de um estudo na área da Supervisão.

Não foi nosso propósito, com esta investigação, apresentar regras ou receitas para promover *sine qua non* a formação de orientadores de estágio tendo em conta a formação de práticas reflexivas nos futuros professores. Pretendemos apenas deixar o nosso contributo com o intuito de melhorar as práticas escolares dos nossos estudantes, futuros professores. Cremos que esta nossa investigação ainda veio reforçar a necessidade de continuidade da problematização desta área de investigação, que já foi alvo de muitos estudos e que continuará a entusiasmar outros.

A quem poderá interessar esta investigação?

A professores, a orientadores, a supervisores, futuros professores e a outros profissionais de educação que acreditam, tal como nós, que a investigação tem o enorme poder de melhorar as práticas… assim queiramos.

Temos consciência de algumas limitações, tanto do ponto de vista metodológico como no que diz respeito à análise e interpretação dos dados. Contudo, cremos que ele poderá constituir um ponto de partida para outros estudos centrados nas práticas de formação, que envolvam outros agentes do processo de estágio, nomeadamente os supervisores.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança: estudo de caso baseado numa experiência de inovação-formação*. Educa.

Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. *Informação,* n.º 1, 28-39.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação,* (pp. 201-232). CIDInE.

Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. CIDInE.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão,* (pp. 171-189). CIDIne.

Alarcão, I (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, in I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, (pp. 10-39). Porto Editora.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje.* Documento produzido por um grupo do CRUP.

Alarcão, I. (1999). Supervisão na formação: contributos inovadores. In I. Alarcão (Org), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp.133-147). Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Alarcão, I. (org), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp. 256-266). Universidade de Aveiro

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 11-23). Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. (pp. 21-30). INAFOP/Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & M. Alves (Coord.), *Coordenação Supervisão e Liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica do Porto.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspetiva de orientadores de estágio*. Horizonte.

Alonso, S. & Alonso, M. M. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, *33*, 132-140. https://doi.org/10.15198/seeci.2014.33.132-140

Alsina, A. & Natllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado baseada en la integración entre la práctica y la teoria: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Investigación en la escuela*, *85*, 5-17. http://hdl.handle.net/11441/59714

Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Forum Sociológico*, *24*, 73-77. https://journals.openedition.org/sociologico/1073

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Azevedo, C. & Abdalla, M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. Paper apresentado na Conference: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. https://www.researchgate.net/publication/281285824

Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). Focus Groups with Young People: A Participatory Approach to Research Planning. *Journal of Youth Studies*, *13*(1), 101-119. https://doi.org/10.1080/13676260903173504

Batista, E., Matos, L. & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, *11*(3), 23-38. https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/666

Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreiro, I. & Gebran, R. (2006). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. Avercamp.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers. A private gold war*. Mc-cutchan.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Brandenburg, C., Pereira, A. & Fialho, L. (2019). Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Revista Pemo*, Vol. 1, n.º 2, 1-16. https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3527

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções*, *9*, 4-31. https://doi.org/10.25755/int.358

Carr, D. & Skinner, D. (2009). The Cultural Roots of Professional Wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, *41*(2), 141-154. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x

Cebrián de La Serna, M., Raposo Rivas, M. & Accino Domínguez, J. (2008). E-portafolio en el practicum: un modelo de rúbrica. *Revista Comunicación y Pedagogía*, *218*, 8-13. http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n1_completo.pdf

Cid, A. & Ocampo, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el practicum correspondientes al actual plan de estúdios de Magisterio de la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, *340*, 445-476.

Cid, A. & Ocampo, C. I. (2007). Funciones tutoriales en el practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo. Perceción de los estudantes actuales. *Revista de Educación*, *344*, 285-307. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bd757cbf-2bfe-404a-a307-2319a53f4bae/re34412-pdf.pdf

Cid, A., Pérez, A. & Samiento, J. (2010). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, *354*, 127-154. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80896/00820113011636.pdf?sequence=1

Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, *14*(1), 104-117. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935

Correa-Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, *40*(1), 71-86. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005

Correia, E. (1995). Inovação educacional reforma curricular e supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. CIDinE.

Cortesão, L. (1991). *Supervisão numa perspectiva crítica: Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. SPCE.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.

Coutinho, C. P. (2011). Paradigmas, metodologias e métodos de investigação. In C. P. Coutinho (Ed.), *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.

Cransborn, F. et al (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and teacher education*, *24*, 499-514. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001

Creswell, J. (2010). Seleção de um projeto de pesquisa. In M. Lopes (Org.) *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*, (pp. 205-208). Artmed Editora.

Cruz, G. & Campelo, T. (2012). Prática reflexiva e trabalho investigativo no estágio curricular do curso de Pedagogia. In *Atas do Congresso CIDU*, (pp. 3144-3158). https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-139.pdf

Day, Ch. (2017). *Teachers' world and work*. Routledge.

Denzin, N. (1970). *The research act*. Aldine.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. & Lincoln, Y et al (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Edição Artmed.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dewey, J. (1933). *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Editora Nacional.

Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. Editora Nacional.

Dewey, J. (1959). *Como Pensamos*. Editora Nacional.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Interaccionism*. Sage

Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Instituto Piaget.

Diéz-Fernández, A. & Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos XLIV*, *2*, 311-328. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311

Douglas, A. S. & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. In *Journal of Teacher Education*, *62*(5), 465-476. https://doi.org/10.1177/0022487111413605

Elliott, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Elliott, J. (2010). El 'estudio de la enseñanza y del aprendizaje' una forma globalizadora de investigación del professorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 223-242. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198011.pdf

Esteve, O., Melief, K. & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del professorado*. Octaedro.

Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, *VI* (1), 27-48.

Felício, H. & Schiabel, O. (2019). O "practicum" na formação inicial de professores: um olhar construído pelos egressos do curso de pedagogia. In *Anais do VI Colóquio Internacional do Museu de Pedagogia – UESB*, (pp. 2125-2130). http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8960/8618

Ferreira, P. & Fernandes, P. (2015). Formação inicial de professores do 1.º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar*, *20*, 244-254.

Ferreira, M. J. & Campos, P. (2009). *O Inquérito Estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Um mundo para conhecer os números.* Instituto Nacional de Estatística.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional - tensões e (des)continuidades. *Revista Educação, 38* (1), 138-146. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II. (pp. 773-810), Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora.

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto Editora.

Fuentes Abeledo, E. (1989). A técnica da entrevista na investigación educativa. *ADAXE, 5*, 35-48. http:/hdl.handle.net/10347/357

Fuentes Abeledo, E. & González-Sanmamed, M (1996). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión del alumnado de Magisterio. In M. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*, Vol. 1, (pp. 261-271). Actas del IV Symposium de Prácticas – Poio.

Fuentes Abeledo, E. & González-Sanmamed, M. (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares. *Revista electrónica interuniversitária de formación del profesorado, 1*. https://dialnet.unirioja.es/revista/2484/A/1997

Fuentes Abeledo, E. & González Sanmamed, M. (1998). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión del alumnado de Magisterio. In M. Zabalza (Coord.). *Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso* institucional (pp. 261-274). Actas del IV Symposium de Practicas – Poio.

Fuentes Abeledo, E. (2003). Supervisión clínica y colaboración entre profesores. *Formación del professorado, 280*, 35-39.
https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2013/1746

Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M., & Raposo Rivas (2008). La formación por competencias. Su contribuición al desarrollo integral del futuro maestro. In Rosales, C & Gonzaléz Alfaya, E. (coord). *Promoción de la salud en la universidad* (pp. 193-223). Tórculos Ediciones.

Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, M. & Raposo Rivas (2008). Desarroller competencias en la formación inicil de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación educativa, 18*, 45-68.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4436/05.Fuentes.pdf?sequence=1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fuentes Abeledo, E. (2009). Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. In M. Raposo et al. (Coord.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*, (pp. 103-124). Actas del X Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.

Fuentes Abeledo, E. & Abal Alonso, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. In M. D. Fernández Tilve, & G. F. Fernández Suárez (Coords.), *La escuela de ayer, hoy y mañana*, (pp. 181-203). Dykinson.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 173- 184.

Gelo, O., Braakmann, D. & Benetka, G. (2008). Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate. *Integr Psych Behav, 42*, 266-290. https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3

Gervais, C. (2013). A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. *Cadernos de Educação, 46*, 23-44. UFPel.

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2008). Pour communiquer son expérience: l'explicitation argumentée de savoirs d'esneignants associés et de stagiaires In E. Correa Molina, C. Gervais, & S. Rittershaussen (Org.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 191-204). Éditions du CRP.

Gervais, C., Correa Molina, E. & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina, & C. Gervais (Org.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, (pp. 153-175). Presses de l'université du Québec.

Ghiglione, R. & B. Matalon (1995). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Celta Editora.

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 8*, 23-36.

Gonçalves, C. & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 53* (1), 21-38. https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_2

Gonçalves, C. & Tomás, C. (2019). A Prática de Ensino Supervisionada em Portugal: vozes e posicionamento dos(as) estudantes estagiários(as). *Educação e Pesquisa, 5*, 21-38. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945211842

Gómez, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Publicações Dom Quixote.

Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Publicações D. Quixote.

Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org), *Os professores e a sua formação*, (pp. 93-114). D. Quixote.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. The Qualitative Report, *8*(4), 597-607. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870

González Sanmamed, M. (1995). Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogia*, *53*, 23-43. https://www.jstor.org/stable/23765575

González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *ADAXE*, *11*, 23-43. http://hdl.handle.net/10347/570

González Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, *354*, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf

González Sanmamed, M. (2015). El Practicum en la formación del profesorado de secundária. *Revista Española de Pedagogia, 261*, 301-319. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/el-practicum-en-la-formacion.pdf

González-Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Servicio.

González Sanmamed, M. (1995). Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros professores? *Revista Investigaciõn en la Escuela*, *25*, 27-42. http://hdl.handle.net/11441/59629

González Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E. (2011). El practicum en la aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación, 354*, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf

González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, *261*, 301-319. https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/el-practicum-en-la-formacion-del-profesorado-de-secundaria/101400002719/

Guba, E. G. (Ed). (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage.

Guyton, E. & McIntyre, J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 514-534). Macmillan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, *15* (4), 435-448. https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493347

Hudson, P. (2005). Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*, *27*(14), 1723-1739. https://doi.org/10.1080/09500690500206457

Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A. & Martín, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Imbernón, F. (2006). *Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.

Isern, M., Castañer D. & Miquel, R. (2013). Seminario de práctica reflexiva: para una formación inicial vinculada a la realidad y a la innovación en los estudios de maestro/a de Educación Infantil y Primaria. In P. C. Muñoz-Carril, et al (Coord.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 689-698). Actas del Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio.

Kuhn, T. S. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Editora Guerra & Paz.

Koetting, J. (1996). Philosophy, Research and Education. In David Jonassen, (Ed) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, (pp. 1137-1147). Macmillan.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A pratical guide for applied research*. Sage.

Krueger, R. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. University of Minnesota.

Krueger, R. (1994). *Focus groups - A practical guide for applied research*. Sage.

Korthagen, F. A. J (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Lanier, J. & Little (1986). Research on teacher education. In M. Wittock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 527-569). McMillian.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes, In N. Denzin, Y. Lincoln, & et al. *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*, (pp. 169-192). Ed. Artmed.

Lima, L., Azevedo, M. & Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In *Avaliação*, vol. 13, n.º 1, 7-36.

Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre estágio supervisionado e ação docente*. Edições Demócrito Rocha.

Lopes, N. & Bastos, A. M. (2017). La práctica de enseñanza supervisada en la formación inicial de professores del 1.º CEB: dinâmicas de la UTAD. *Revista Practicum, 2* (2), 69-83. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9859

Lopes, N. & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI, 36* (3), 255-274. https://doi.org/10.6018/j/349991

Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el processo de socialización de professores principiantes*. Ministério Educación y Ciencia.

Marcelo, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). D. Quixote.

Marcelo, C. (2013). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Ariel.

Martins, R. & Paulo, E. (2015). The supervisor's role in the development of a reflective Practice during the practicum. *Annual of Konstantin Preslavsky Unversity*, Vol XIX.D, 375-382.

Martins, R. & Paulo, E. (2019). Processo supervisivo na formação inicial de professores: aplicação de um modelo reflexivo. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva; G. Santos; M. R. Patrício & M. L. Castanheira (Eds), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, (pp. 719-728). Instituto Politécnico de Bragança. https://doi.org/10.34620/incte.2019

Martínez Figueira, E. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, *354*, 155-181. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8b0223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf

Martínez Figueira, E. (2011). Ser tutor en los centros de prácticas, ¿cuestión de personalidad o de profesionalidad?. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *22*(1), 93-97. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.80

Martínez Figueira, E. (2014). ¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial?. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *19*(1), 73-77. https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.1.2008.11409

Martínez Pérez, S. & Herraiz García, F. (2016). A formação inicial dos professores de ensino fundamental: entre a necessidade e a busca de sentido. In J. Sancho Gil, & F. Hernández-Hernández (Orgs), *Professores na incerteza*, (pp. 51-72). Edição Penso.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (2015), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*, (pp. 19-41). Edições Sílabo.

Mesquita, E. & Roldão. M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Molina, E. (2008). Analysis of the system of Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, *31* (4), 339-366. https://doi.org/10.1080/02619760802420719

Molina, E., Iranzo, P., López, M. & Molina, A. (Dir.) (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, *346*, 335-361. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html

Moreira, H. & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Lamparina.

Moreira, A. & Alarcão, I. (1996). A utilização de hipermedia em formação de professores. *Intercompreensão*, *5*, 95-101.

Monteiro, I. & Vieira, F. (2015). Finalidades da supervisão e perfil dos supervisores: Um estudo de caso em Angola. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *6*, 199-203.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, *22*, 129-152. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129

Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Sage.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Sage.

Morgan, D. L. (2010). *Reconsidering the role of interactions*. Sage.

Muñoz-Carril, P. C. & González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, *26*(2), 447-465. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396

Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, *19* (50), 39-46. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf

Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação,* (pp. 13-33). Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Poptewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Educa.

Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In Zeichner, K. (Eds), *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Educa.

Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa,* 47(166), 1106-1133. https://doi.org/10.1590/198053144843

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras, 19*(1), 198-208.

Oliveira, A. (2018). Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. *Revista Triângulo, 11*(2), 61-76.

Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação, 10*(1), 89-109.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um modelo ecológico de supervisão: Algumas investigações. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 93-144). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto Editora.

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDIne, 5*, 13-22.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N. & Zoran, A. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods, 8*(3), 1-21.

Pascual Gómez, I. & Núñez del Río, M. C. (2014). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el Prácticum. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *23*(3), 121-133. https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11467

Patton, M. Q. (1990). *Quantitative Evaluacion and Research Methods*. Sage.

Peck, R. & Tucker, J. (1973). Research on teacher education. In R. Travers (Org.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 940-978). Rand MacNally.

Pereira, F. (2015). Tensões e desafios na formação inicial de professores: (pre)textos de investigação para refletir a mudança. In A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas, & A. Freitas (Eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 147-166). Mais Leitura - Legis Editora.

Pérez-Campanero, M. & Torres Lucas, J. (1996). El Practicum de pedagogia en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Descripción y singularidades. In M. Zabalza, M. (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*, Vol. 2, (pp. 275-284). Edição nas Actas del IV Symposium de Prácticas - Poio.

Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.) *Os Professores e a sua Formação*, (pp. 93-114). D. Quixote.

Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y practicas de formación en la educación secundaria*. Editorial Graó.

Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.

Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupil achievement* (pp. 79-101). Swets & Zeitlinger.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. ArtMed.

Pimenta, S. (2004). *O estágio e a docência*. Cortez.

Pimenta, S. & Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. Cortez.

Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática, 31*, 9-20.

Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, *25*, 105-132. http://hdl.handle.net/10451/3007

Ponte, J., Matos, J. & Abrantes, P. (1998). *Inovação e educação matemática e desenvolvimento curricular*. Versão de trabalho não publicada.

Quivy, R. & Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editora Gradiva Publicações.

Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares, & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 179-204). Universidade de Aveiro/PIDACS.

Ralha-Simões, H. (1993). Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor - uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância. *Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro.

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Edições CIDInE.

Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1997). Maturidade pessoal, dimensões de competência e desempenho profssional. In I. Sá-Chaves (Ed.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, (pp. 37-57). Porto Editora.

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A. & Tellado González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum*, *5*(1), 22-36. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org). *Escola reflexiva e supervisão*, (pp. 88-95). Porto Editora.

Ribeiro, J. & Newmann, C. (2010). Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. *X SEPROSUL*.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.

Ritchie, J. & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. *Analysing qualitative data,12*. 173-194. https://dx.doi.org/10.4135/9781412986274.n12

Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?* Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro – CIFOP.

Roldão, M. C. (2007). A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação*, *1*(1), 50-118. https://doi.org/10.14244/198271995

Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación. El sentido de aprender en la escolaridade del siglo XXI*. Octaedro.

Sabucedo, C. & Gomez, O. (2006). Funciones tutoriales en el practicum correspondiente al actual plan de estudios de magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, *30*, 445-472. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_16.pdf

Sá-Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, *VI* (1), 37-42.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In A. M. Costa, & M. A. Moreira (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. (pp. 47-54). Areal Editores.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.

Schmitt, M. A. (2011). Ação-reflexão-ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. In *Revista Electrónica do Núcelo de Estudos e Pesquisa do Protestantino*, Vol. 25, 59-65. http://dx.doi.org/10.22351/mepp.v25i0

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new designfor teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1987). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. ArtMed.

Schön, D. (2010). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthing in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*, 63-75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22. https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

Silva, J., Veloso, A. L. & Keating, J. (2017). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, *26*, 175-190. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703

Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2).

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes - I Métodos*. Ed. La Muralla.

Sousa, R. T. de, Lopes, A. & Boyd, P. (2021). Sobre a Investigação nos Programas de Formação Inicial de Professores: Casos em Portugal e Inglaterra. *Educação, Sociedade E Culturas*, *58*, 159-180. https://doi.org/10.24840/esc.vi58.115

Stake, R. E. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Ed. Morata.

Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Shaw, I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*. Sage.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. Sage.

Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education - a counselling and pedagógical approach*. The Falmer Press.

Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Eds), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. (pp. 135-147). Edições CIDInE.

Tavares, L. (1994). *Para intervir em educação - Contributos dos Colóquios CICInE*. Edições CIDInE.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*, (pp. 19-92), 1.º vol. Porto Editora.

Trindade, V. M. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação. Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta.

Tomás, C. & Gonçalves, C. (2018). A prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. *Práxis Educacional*,*14* (30), 111-134. https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4363

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Valenčič, M. & Vogring, J. (2017). A mentor´s aid in developing competences of teachers trainees. *Educational Studies*, *33* (4), 373-384. https://doi.org/10.1080/03055690701423473

Valera, C. (2017). Voces de los estudiantes de las prácticas docentes. In M. G. Sanmamed, M. Raposo-Rivas, A. E. Olaizola, M. Cebrián-De-La-Serna, A. Pérez Abellás, M. A. B. Gregori, O. C. Vélez, & M. A. Zabalza Beraza (Coords). *Recursos para un Prácticum de calidad*, (pp. 205-207). Livro de Actas do XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.

Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME*, Vol. 8, n.º 2, 592-619. http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619

Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L. & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education. Lessons from experience and research in Portugal. In T. Al Barwani, M. A. Flores, & D. Imig (Eds), *Leading change in teacher education. Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Routledge.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico-Pedagógico para a Avaliação de Professores, Ministério da Educação.

Wilber, K. (1989). A batalha dos paradigmas. *THOT*, *52*, 69-78.

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional supervision. Notes on its language and culture*. The Falmer Press.

Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods*. Sage.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Sage.

Yin, K. R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Zabalza, M. & Cid Sabucedo, A. (1996). El tutor de prácticas: un perfil profesional. In Zabalza, M. (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*, Vol. 1, (pp. 17-64). Edição nas Actas del IV Symposium de Prácticas - Poio.

Zabalza, M. (1987). La práctica, em práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. In Zabalza, M. (Org), *Actas del I Simposium sobre Práticas Escolares* (pp. 153-199). Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Santiago

Zabalza, M. (1989). Teoria de las prácticas. In M. Zabalza (Org), *La formación práctica de los professores*, (pp. 15-39). Actas del II Simposium sobre Práticas Escolares. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar e ICE de la Universidad de Santiago.

Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, *354*, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Zabalza, M. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária*. Cortez.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, *57* (1), 23-48.
https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner%26Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (org). *Os professores e a sua formação*. Publicações D. Quixote.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, K. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, *1*(1), 13-40.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college - and university - based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89-99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/344-1989-548826

Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
https://dre.pt/dre/detalhe/lei/115-1997-653145

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março
https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)
https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418

Lei n.º 11/97, de 19 de setembro
https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/11-1997-532240

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
https://dre.pt/dre/detalhe/lei/49-2005-245336

Portaria n.º 336/88, de 28 de maio
https://dre.tretas.org/dre/75659/portaria-336-88-de-28-de-maio

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

ANEXO 1: Questionário para orientadores de estágio

Questionário para orientadores de estágio

Este questionário é um instrumento de recolha de dados sobre as conceções de orientadores de estágio, relativamente ao seu papel e funções, a decorrer no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação, da Universidade de Santiago de Compostela.

O objetivo é caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam à prática de professores reflexivos. Pretende-se que nos indique a perceção que tem acerca da sua atuação, durante o desenvolvimento do practicum, relativamente aos itens que apresentamos.

O questionário é anónimo e os dados serão tratados de forma agregada e unicamente com propósito de investigação científica.

A sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Obrigada!

Dados de Identificação

Idade: _____ Sexo: F _____ M _____

Anos de experiência como professor: ___Anos de experiência como orientador de estágio:___

Escola a que pertence: _____

1. Utilizando a escala abaixo, pedia que indicasse o seu grau de concordância com cada uma das afirmações relativas ao **seu papel e funções**. Na sua resposta tenha presente a sua experiência enquanto orientador de estágio no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Valores da escala:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

Assinale com um círculo o valor da escala que melhor corresponde à sua opinião.

Dimensão	Itens	Escala				
Profissionalidade docente	1. Transmitia, ao estagiário, o significado e o alcance de competências profissionais docentes.	1	2	3	4	5
	2. Cooperava com os membros da equipa pedagógica enquanto professor.	1	2	3	4	5
	3. Participava em processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional (ações de formação, cursos, seminários, congressos).	1	2	3	4	5
	4. Atuava mostrando interesse pela investigação em educação.	1	2	3	4	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	5. Conhecia o conteúdo e os objetivos do estágio.	1	2	3	4	5
	6. Adaptava-se ao caminho profissional do estagiário, tendo em conta as exigências do programa de estágio.	1	2	3	4	5
	7. Atuava como um guia e não como um modelo.	1	2	3	4	5
	8. Continuava o seu desenvolvimento profissional enquanto orientador de estágio.	1	2	3	4	5
	9. Ajudava a considerar pontos de vista alternativos quando estavam a ser tomadas decisões acerca das metas alcançáveis no desenvolvimento profissional do estagiário.	1	2	3	4	5
	10. Tinha expetativas positivas e elevadas sobre a sua tarefa de orientador de estágio.	1	2	3	4	5
Relações interpessoais	11. Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	1	2	3	4	5
	12. Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	1	2	3	4	5
	13. Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	1	2	3	4	5
	14. Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	1	2	3	4	5
	15. Transmitia os seus conhecimentos e explicava as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	1	2	3	4	5
	16. Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se tratava de estados e reações emocionais.	1	2	3	4	5
	17. Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	1	2	3	4	5
	18. Valorizava a criatividade do estagiário.	1	2	3	4	5
	19. Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas, de forma cuidadosa, pelo estagiário.	1	2	3	4	5
	20. Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	1	2	3	4	5
	21. Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	1	2	3	4	5
	22. Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	1	2	3	4	5
Acompanhamento	23. No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	1	2	3	4	5
	24. Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	1	2	3	4	5
	25. Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	1	2	3	4	5
	26. Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	1	2	3	4	5
	27. Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	1	2	3	4	5
	28. Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	1	2	3	4	5
	29. Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	1	2	3	4	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	30. Colaborava com o supervisor de estágio.	1	2	3	4	5
	31. Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	1	2	3	4	5
	32. Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	1	2	3	4	5
	33. Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	1	2	3	4	5
	34. Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	1	2	3	4	5
Observação	35. Colaborava em tarefas de pré-observação.	1	2	3	4	5
	36. Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	1	2	3	4	5
	37. Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	1	2	3	4	5
	38. Colaborava em tarefas de pós-observação.	1	2	3	4	5
	39. Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	1	2	3	4	5
	40. Registava, de forma objectiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	1	2	3	4	5
	41. Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	1	2	3	4	5
Análise crítica	42. Analisava os dados recolhidos através da observação com o estagiário e refletia sobre eles.	1	2	3	4	5
	43. Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	1	2	3	4	5
	44. Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	1	2	3	4	5
	45. Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	1	2	3	4	5
	46. Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	1	2	3	4	5
	47. Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	1	2	3	4	5
	48. Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	1	2	3	4	5
	49. Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	1	2	3	4	5
	50. Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	1	2	3	4	5
Prática reflexiva	51. Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	1	2	3	4	5
	52. Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	1	2	3	4	5
	53. Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	1	2	3	4	5
	54. Discutia, com o estagiário, a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	1	2	3	4	5
	55. Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	1	2	3	4	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	56. Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	1	2	3	4	5
	57. Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	1	2	3	4	5
	58. Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	1	2	3	4	5
	59. Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	1	2	3	4	5
	60. Incentivava o estagiário a realizar investigação ação em educação.	1	2	3	4	5
Avaliação	61. Avaliava as competências profissionais do estagiário.	1	2	3	4	5
	62. Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	1	2	3	4	5
	63. Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	1	2	3	4	5
	64. Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	1	2	3	4	5
	65. Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades tendo como base a avaliação.	1	2	3	4	5
	66. Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. As suas respostas são fundamentais para nós.

Muito grata pela colaboração,
Estrela Paulo

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2 – Questionário para estudantes

Questionário para estudantes

Este questionário é um instrumento de recolha de dados sobre as perceções de estudantes, futuros professores, relativamente a orientadores de estágio, a decorrer no âmbito do Curso de Doutoramento em Educação, da Universidade de Santiago de Compostela.

O objetivo é caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam à prática de professores reflexivos. Pretende-se que nos indique a perceção que tem acerca da atuação do orientador de estágio, durante o desenvolvimento do seu practicum em 1.º ciclo do Ensino Básico, relativamente aos itens que apresentamos.

O questionário é anónimo e os dados serão tratados de forma agregada e unicamente com propósito de investigação científica.

A sua participação é fundamental para a realização deste trabalho. Obrigada!

Dados de Identificação

Idade: _____ Sexo: F _____ M _____

Ano de realização do estágio no 1.º ciclo: _____

Escola onde realizou o estágio do 1.º ciclo: _____

2. Utilizando a escala abaixo, pedia que indicasse o seu grau de concordância com cada uma das afirmações relativas ao **orientador de estágio**. Na sua resposta tenha presente a sua experiência enquanto aluna/aluno estagiário no 1.º ciclo do Ensino Básico.
Valores da escala:
1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.
Assinale com um círculo o valor da escala que melhor corresponde à sua opinião.

Dimensão	Itens	Escala				
Relações interpessoais	1. Comunicava com rigor e eficácia enquanto orientador de estágio.	1	2	3	4	5
	2. Utilizava um vocabulário especializado enquanto orientador de estágio.	1	2	3	4	5
	3. Incentivava o estagiário a comunicar de forma apropriada.	1	2	3	4	5

	4. Comunicava, claramente, as suas expetativas relativamente ao estagiário.	1	2	3	4	5
	5. Transmitia os seus conhecimentos e explica as razões e origens das suas decisões e práticas pedagógicas ao estagiário.	1	2	3	4	5
	6. Oferecia respostas ao estagiário, sem julgar e com sensibilidade, quando se trata de estados e reações emocionais.	1	2	3	4	5
	7. Realizava comentários antes e depois das práticas do estagiário para reforçar sentimentos positivos de auto eficácia.	1	2	3	4	5
	8. Valorizava a criatividade do estagiário.	1	2	3	4	5
	9. Expressava confiança nas decisões que tenham sido tomadas de forma cuidadosa pelo estagiário.	1	2	3	4	5
	10. Estabelecia uma relação de confiança, ativa e empática com o estagiário.	1	2	3	4	5
	11. Estabelecia diálogo com o estagiário como meio para aprender a ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos.	1	2	3	4	5
	12. Dialogava com o supervisor acerca da prática pedagógica do estagiário.	1	2	3	4	5
Acompanhamento	13. No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	1	2	3	4	5
	14. Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	1	2	3	4	5
	15. Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	1	2	3	4	5
	16. Promovia, de forma ativa, a participação do estagiário em situações de trabalho colaborativo com outros profissionais da instituição.	1	2	3	4	5
	17. Interessava-se pela história de vida do estagiário, bem como o seu desejo de ensinar, intenções, atos.	1	2	3	4	5
	18. Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	1	2	3	4	5
	19. Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	1	2	3	4	5
	20. Colaborava com o supervisor de estágio.	1	2	3	4	5
	21. Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	1	2	3	4	5
	22. Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	1	2	3	4	5
	23. Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	1	2	3	4	5
	24. Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	1	2	3	4	5
Observação	25. Colaborava em tarefas de pré-observação.	1	2	3	4	5
	26. Clarificava, previamente, os objetivos da observação de aulas.	1	2	3	4	5
	27. Utilizava técnicas adequadas de observação de aulas.	1	2	3	4	5
	28. Colaborava em tarefas de pós-observação.	1	2	3	4	5
	29. Dava feedbacks construtivos ao estagiário.	1	2	3	4	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	30. Registava, de forma objetiva, as diferentes dimensões de atuação do estagiário.	1	2	3	4	5
	31. Descrevia, com clareza, os comportamentos observados, suscetíveis de melhoria do estagiário.	1	2	3	4	5
Análise crítica	32. Analisava os dados recolhidos através da observação, com o estagiário e refletia sobre eles.	1	2	3	4	5
	33. Recolhia as necessidades do estagiário e, a partir delas, desenhava o seu plano de orientação.	1	2	3	4	5
	34. Formulava crítica objetivas e precisas com foco na tarefa e não no estagiário.	1	2	3	4	5
	35. Concebia estratégias de ação para o trabalho do estagiário.	1	2	3	4	5
	36. Concebia estratégias de melhoramento para o trabalho do estagiário.	1	2	3	4	5
	37. Propunha melhorias ao desempenho do estagiário a partir das análises efetuadas.	1	2	3	4	5
	38. Selecionava os comportamentos, modos de criticar e estratégias que tinham mais possibilidade de produzir uma mudança significativa, nas práticas do estagiário.	1	2	3	4	5
	39. Incorporava a análise das crenças e representações do estagiário sobre o ensino e a aprendizagem, nas sessões de orientação.	1	2	3	4	5
	40. Analisava a necessidade de mudança do estagiário e capacidade de consegui-lo.	1	2	3	4	5
Prática reflexiva	41. Ajudava o estagiário a ver os seus próprios comportamentos, estratégias e decisões e a valorizá-los criticamente.	1	2	3	4	5
	42. Criticava, analisava e refletia, em conjunto com o estagiário, sobre a prática letiva do estagiário.	1	2	3	4	5
	43. Orientava o estagiário no desenvolvimento de julgamento profissional: análise, síntese, interpretação e avaliação.	1	2	3	4	5
	44. Discutia com o estagiário a utilização de argumentos teóricos e práticas de base para a atividade docente.	1	2	3	4	5
	45. Suscitava, no estagiário, habilidades de auto reflexão.	1	2	3	4	5
	46. Propiciava diálogos e situações destinadas à reflexão sobre a prática do estagiário.	1	2	3	4	5
	47. Refletia, juntamente com o estagiário, sobre o que significa ser um professor competente.	1	2	3	4	5
	48. Fomentava melhorias na prática docente do estagiário, a partir da reflexão.	1	2	3	4	5
	49. Incentivava o estagiário a refletir como forma de desenvolver estratégias de melhoria.	1	2	3	4	5
	50. Incentivava o estagiário a realizar investigação ação, em educação	1	2	3	4	5
Avaliação	51. Avaliava as competências profissionais do estagiário.	1	2	3	4	5
	52. Avaliava o estagiário nas diferentes vertentes de ensino.	1	2	3	4	5
	53. Utilizava instrumentos de avaliação de desempenho do estagiário, criados pela universidade.	1	2	3	4	5
	54. Utilizava a avaliação como instrumento para a superação profissional do estagiário.	1	2	3	4	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	55. Orientava o estagiário no sentido de possíveis soluções às suas dificuldades, tendo como base a avaliação.	1	2	3	4	5
	56. Fazia uma avaliação contínua do estagiário.	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. As suas respostas são fundamentais para nós.

Muito grata pela colaboração,

Estrela Paulo

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3 – Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - entrevista

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Enquadramento do estudo:

Enquadrado no Curso de Doutoramento em Educação, da Universidade de Compostela, está a ser desenvolvido um estudo, no âmbito de uma tese, que pretende caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam à prática de professores reflexivos.

Depois de ter sido realizada a análise dos inquéritos por questionário, anteriormente preenchidos, pretende-se agora, aclarar o conhecimento focando a análise em aspetos específicos. É para esta fase do estudo que contamos com o seu contributo, enquanto orientador de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que solicitamos que participe numa entrevista, a ser complementada com uma ficha de participação (dados biográficos simples). Prevê-se que a entrevista demore, aproximadamente, 30 minutos.

Condições de participação:

A participação no estudo é voluntária, não comportando qualquer tipo de risco físico ou psicológico, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade e anonimato:

A sua privacidade será sempre protegida, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade. Os/as participantes nunca serão identificados/as em momento algum do estudo, sendo, para isso, atribuído um código a cada um/a dos/as entrevistados/as. Por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

outro lado, o acesso aos dados, anónimos, fica restrito à investigadora e serão destruídos depois de trabalhados na globalidade.

Acesso e divulgação de resultados:

Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os resultados do estudo serão usados para fins de investigação (tese de doutoramento, divulgação em eventos ou revistas científicas), sendo que nunca serão tratados ou apresentados de forma individual.

Esclarecimento de dúvidas e obtenção de informação adicional:

Para qualquer questão relativa ao estudo, não hesite em contactar a investigadora (estrelapaulo@iesfafe.pt)

Muito obrigada pela colaboração.

Assinale com um X no final de cada uma das afirmações:

- Declaro que li e compreendi toda a informação incluída neste consentimento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências, e foi-me dada a oportunidade de esclarecer qualquer questão sobre o estudo.

Sim ☐ Não ☐

- Declaro que aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Sim ☐ Não ☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 4 - Ficha de participação na entrevista

Ficha de participação na entrevista – orientadores

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F ___ M ___

Escola(s) onde orientou o estágio: _____

Ano(s) civis em que orientou o estágio: _____

Anos de experiência como professor: _____

Anos de experiência como orientador de estágio:_____

Formação em Supervisão: Sim: ____ Não: ____ Se sim, de que tipo:

Ação Formação: ___ Especialização/Pós Graduação: ___ Mestrado: ___ Doutoramento: ___

Comentários: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 5 – Guião entrevista a orientadores estágio

Guião de entrevista a orientadores

Etapa 1

Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado

1. Informar o entrevistado sobre os objetivos do estudo e da entrevista
2. Preenchimento da ficha de participação na entrevista
3. Pedir autorização para fazer a áudio gravação, garantindo a confidencialidade e o anonimato do entrevistado
4. Destacar que não há respostas corretas

Etapa 2

Objetivo: sensibilizar para o tema

1. Explicar, de forma sucinta, o conteúdo do tema da entrevista
2. Verificar se o entrevistado se sente sensibilizado para o tema

Etapa 3

Objetivo: responder às questões orientadoras

Dimensão/Dimensões	**Questões orientadoras**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - E porquê? - Como caracteriza o seu estilo de orientação? - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação por esse estilo? - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? - Como seria desejável essa formação própria?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados?
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes na relação orientador-supervisor? - Em que medida possui essas características?
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário?
Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito? - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? - Se não porque motivo não faz?
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta questão?
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? - Em que medida promove a prática reflexiva? - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário?
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário?

Fecho entrevista

- Perguntar ao entrevistado se gostaria de acrescentar algo que ainda não tenha sido abordado;
- Agradecer a colaboração.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 6 - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação – *focus group*

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Enquadramento do estudo:

Enquadrado no Curso de Doutoramento em Educação, da Universidade de Compostela, está a ser desenvolvido um estudo, no âmbito de uma tese, que pretende caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam à prática de professores reflexivos.

Depois de ter sido realizada a análise dos inquéritos por questionário, anteriormente preenchidos, pretende-se agora, aclarar o conhecimento focando a análise em aspetos específicos. É para esta fase do estudo que contamos com o seu contributo, enquanto estudante que terminou o seu estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que solicitamos que participe num *focus group*, a ser complementado com uma ficha de participação (dados biográficos simples). Prevê-se que o *focus group* demore, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos.

Condições de participação:

A participação no estudo é voluntária, não comportando qualquer tipo de risco físico ou psicológico, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade e anonimato:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A sua privacidade será sempre protegida, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade. Os/as participantes nunca serão identificados/as em momento algum do estudo, sendo, para isso, atribuído um código a cada um/a dos/as entrevistados/as. Por

outro lado, o acesso aos dados, anónimos, fica restrito à investigadora e serão destruídos depois de trabalhados na globalidade.

Acesso e divulgação dos resultados:

Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os resultados do estudo serão usados para fins de investigação (tese de doutoramento, divulgação em eventos ou revistas científicas), sendo que nunca serão tratados ou apresentados de forma individual.

Esclarecimento de dúvidas e obtenção de informação adicional:

Para qualquer questão relativa ao estudo, não hesite em contactar a investigadora (estrelapaulo@iesfafe.pt)

Muito obrigada pela colaboração.

Assinale com um X no final de cada uma das afirmações:

- Declaro que li e compreendi toda a informação incluída neste consentimento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências, e foi-me dada a oportunidade de esclarecer qualquer questão sobre o estudo.

Sim ☐ Não ☐

- Declaro que aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Sim ☐ Não ☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 7 – Ficha de participação no *focus group*

Ficha de participação no *Focus Group* – Estudantes

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F ___ M ___ Ano de realização do estágio no 1.º ciclo: _____

Escola onde realizou o estágio do 1.º ciclo: _____

Comentários: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 8 – Guião do *focus group*

Guião de *Focus Group* a estudantes

Etapa 1

Objetivo: legitimar o debate e motivar os participantes

1. Informar os participantes sobre os objetivos do estudo e do *Focus Group*
2. Preenchimento da ficha de participação no FG
3. Pedir autorização para fazer a áudio gravação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes.
4. Apelar à participação de todos
5. Destacar que não há respostas corretas
6. Explicar as regras de funcionamento:
   - Só fala um de cada vez
   - Não podem estabelecer diálogos paralelos
   - Ninguém deve dominar a discussão
   - É importante que todos prestes atenção em todos os momentos

Etapa 2

Objetivo: sensibilizar para o tema

1. Explicar, de forma sucinta, o conteúdo do tema do *focus group*
2. Verificar se os presentes se sentem sensibilizados para o tema

Etapa 3

Objetivo: responder às questões orientadoras

Dimensão	Questões
Relações interpessoais	- Quais as características considera mais importantes na relação supervisor-orientador? - Em que medida observou essas características durante o seu estágio? - Que efeitos teve a relação supervisor-orientador no seu

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	desempenho profissional?
Acompanhamento	- As ações junto das famílias e da comunidade são momentos importantes da PES. Que tipo de experiências deste tipo teve durante o estágio? - Considerou-as suficientes? - O que poderia ter sido feito para que tivesse mais envolvimento neste aspeto?
Observação	- Durante a PES de que modo o orientador promove tarefas de preparação das observações, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento de objetivos? - Em que momentos decorriam e como eram realizadas? - Para que serviam?
Análise crítica	- Como decorria a análise das necessidades do estagiário? - Depois do levantamento efetuado como eram monitorizadas? - Que estratégias/planos de ação eram elaboradas de forma a superar os pontos fracos?
Prática reflexiva	- No decorrer do seu estágio que práticas eram levadas a cabo para que pudesse refletir sobre a prática? - Com que regularidade? - Sentia que melhorava a sua prática docente? Em que aspetos?
Avaliação	- A avaliação é um dos processos mais importantes durante a PES e é realizada ao longo da mesma. Para que serve a avaliação? - De que forma foi avaliado durante o processo? - Que efeitos teve em si a avaliação?

Fecho *focus group*

- Perguntar aos entrevistados se gostariam de acrescentar algo que ainda não tenha sido abordado;
- Agradecer a colaboração.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 9 – Transcrição das entrevistas aos orientadores

Transcrição da entrevista/guião (E1)

Nome: Entrevistado 1 (E1)

Idade: 36 Sexo: F

Escola(s) onde orientou o estágio: Colégio de Fornelos

Ano(s) civis em que orientou o estágio: 2010/2012/2013/2014/2015/2016/2018/2019

Anos de experiência como professor: 14

Anos de experiência como orientador de estágio: 8

Formação em Supervisão: Não

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Esta entrevista faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; contribuir para a formação de profissionais reflexivos; contribuir para o desenho de um plano de formação para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	orientadores de estágio. O objetivo da entrevista é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que é a usa experiência enquanto orientadora de estágio. - *Muito bem.* - Peço-lhe o favor de ler e assinar o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação e também preencher a ficha de participação, para obtenção de alguns dos seus dados. - (*Sim com a cabeça)* - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. - *Muito bem.* - (Colocamos o gravador a dar). Tenha em conta que durante a entrevista não há respostas corretas.
Etapa 2 Objetivo: sensibilizar para o tema	- A entrevista vai estar dividida em 7 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - *Sim.* - Posto isto, importar-se de me responder às questões? - *Não, não me importo. Podemos avançar.*
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.
Dimensão	**Guião da entrevista/Transcrição da entrevista**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - *Na minha ótica são o acompanhamento, aconselhamento, partilha de saberes, reflexão, encorajamento.* - E porquê?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- Porque são características que nos permitem contribuir para que o aluno se sinta bem integrado, apoiado ao longo do estágio e desenvolva a sua prática através da reflexão, conduzindo à melhoria. - Como caracteriza o seu estilo de orientação? *- Estilo colaborativo.* - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação por esse estilo? *- Porque sou da opinião que com colaboração tudo se consegue e neste caso, a pessoa que recebemos como estagiário vem aprender mas também trazer coisas novas e é importante colaborarmos os dois para chegarmos ao fim e os objetivos sejam cumpridos.* - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? *- Aqueles relacionados com a resolução problemas, prática reflexiva…* - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? *- Sim. Cursos em Supervisão pedagógica e até já pensei fazer um, porque acho que são importantes. Devemos saber mais como atuar e sobre aspetos específicos do estágio.* - Como seria desejável essa formação própria? *- A formação deveria incidir em questões sobre a observação de aulas, registo e avaliação. São esses aspetos que suscitam maiores dúvidas.* - No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados? *- Desenvolvimento de competências para desempenho do papel como orientador. Até para melhorar a minha prática como docente.*
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	na relação orientador-supervisor? - *Acho que é fundamental o respeito, a confiança e a comunicação.* - Em que medida possui essas características? - *Têm de existir porque senão não fazia sentido ser orientadora de estágio. O respeito é fundamental em qualquer situação, na profissional é imperativo para conseguirmos trabalhar. A confiança está inerente porque se o supervisor me confia o estagiário é porque confia no meu trabalho. A comunicação tem de existir para se aferir tudo.*
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário? - *Sinceramente não é um vertente que eu ligo muito. Eles vão ao passeio anual, vão às visitas de estudo quando fazemos e são muito úteis, mas às reuniões não digo para irem. Reuniões de pais acho que não devem, porque conhecem pouco dos alunos e os pais fazem sempre perguntas. Reuniões com os colegas, não vejo o que pudessem acrescentar. Claro que se me pedissem para ir a alguma para verem, não lhes diria que não.*
Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito? - *Os registos de observação são muito importantes porque são os documentos que irão permitir fazer a avaliação do estagiário. Devem ser feitos de forma clara para depois poder fazer análise da informação registada.* - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? - *Geralmente crio grelhas de observação sobre diferentes dimensões do perfil profissional docente e vou fazendo registo ao longo do estágio. Dou a conhecer ao estagiário para que ele*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	conheça quais as competências que terá de desenvolver ao longo da sua prática. Todas as semanas há um diálogo/reflexão com o estagiário sobre as observações efetuadas.
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? *- Parece-me muito importante porque são as competências que o estagiário terá de desenvolver ao longo do estágio, coincidentes com as competências profissionais docentes.* - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? *- Sim. Baseado nesse perfil docente que me preocupo em ler.* - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta questão? *- Por vezes há dificuldade em abranger todas as dimensões da orientação, porque os estagiários têm de se adaptar à nossa prática e com currículos tão extensos há dificuldade em trabalhar certas dimensões.*
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? *- Esta é uma das dimensões difíceis de concretizar mas que me parece muito importante. O professor deve ser investigador para que possa sempre melhorar a sua prática.* - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? *- Tentamos sempre a realização de investigação ação, através de um problema detetado arranjar soluções para o mesmo. Às vezes até sobre a forma de um mini projeto.* - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? *- Isso vem na sequência da investigação-ação, porque é uma forma de refletir na prática. Acho que a prática reflexiva é o*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	que nos conduz a sermos melhores profissionais. Através da prática reflexiva o estagiário desenvolve a sua autonomia e cria ferramentas para desenvolver autonomia enquanto professor. - Em que medida promove a prática reflexiva? *- Faço-o bastante através do diálogo que estabeleço com o estagiário, pois obrigo-o a pensar sobre a prática, colocando-lhe questões sobre o desempenho: "Fizeste desta forma porquê?... Poderias ter feito de outra forma?..."* - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário? *- Encorajo ao questionamento, fazemos análise crítica da prática.*
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? *- É muito importante. O orientador deve saber gerir a avaliação do processo ensino aprendizagem e trabalhar com os estagiários nos planos de ação a seguir, com vista a que ele melhore sempre.* - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como? *- A comunicação, o seu sentido de responsabilidade que eu acho muito importante. Aliás alerto sempre para a responsabilidade de estar a partilhar com eles a minha turma e as minhas coisas. E também acho importante a relação com os alunos.* - Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? *- Por norma faço um reunião semanal com estagiário para realçar pontos fortes e proposta melhoria pontos a melhorar. No final preencho a grelha da universidade.* - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário? *- Além do que já disse atrás, olho muito ao compromisso com o estágio e a abertura à aprendizagem, porque também é para isso que lá estão.*
Considerações Finais	- Terminei as questões que tinha para lhe colocar. Quer

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	acrescentar algo que não tenha sido abordado? - *Não, apenas desejar felicidades com a investigação.* - Muito obrigada pela colaboração.

Transcrição da entrevista/guião (E2)

Nome: Entrevistado 2 (E2)

Idade: *42* Sexo: *F*

Escola(s) onde orientou o estágio: *Agrupamento Carlos Teixeira*

Ano(s) civis em que orientou o estágio:

2009/2011/2013/2014/2015/2016/2017/2019

Anos de experiência como professor: *16*

Anos de experiência como orientador de estágio: *8*

Formação em Supervisão: *Não*

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Esta entrevista faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	contribuir para a formação de profissionais reflexivos; contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio. O objetivo da entrevista é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que é a sua experiência enquanto orientadora de estágio. - *É importante que haja uma investigação destas.* - Peço-lhe o favor de ler e assinar o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação e também preencher a ficha de participação, para obtenção de alguns dos seus dados. - *Ok.* - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. - *Pode gravar sem problema.* - (Colocamos o gravador a dar). Tenha em conta que durante a entrevista não há respostas corretas.
Etapa 2 Objetivo: sensibilizar para o tema	- A entrevista vai estar dividida em 7 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - *Ok.* - Posto isto, importar-se de me responder às questões? - *Sem problema. Quando quiser.*
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.
Dimensão	**Guião da entrevista/Transcrição da entrevista**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - *Um orientador deve ser: paciente, ponderado, possuir*

	práticas pedagógicas diversificadas, cooperante, bom comunicador e mostrar motivação e disponibilidade para ensinar. - E porquê? *- Todas estas caraterísticas são essenciais e importantes pois não limitam o estagiário nas suas atividades e funções e ainda o ajudam a ser assertivo na escolha das suas atividades.* - Como caracteriza o seu estilo de orientação? *- Não consigo definir um estilo de orientador, pois mediante cada estagiário o estilo é sem dúvida diferente. Para isso devo conhecer as características pessoais do estagiário, reconhecer e aceitar a diversidade de comportamentos, dar feedback e estabelecer um clima de cooperação.* - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação? *- Penso que durante todos os anos como orientadora foram essenciais para perceber que não se pode ter um estilo definido, temos de nos ir adaptando ao estagiário e ele a nós.* - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? *Os objetivos são questionar e orientar o estagiário ajudando-o a equacionar problemas e estimular a sua capacidade de resolução de situações que surjam no dia-a-dia. Assim como promover de métodos de autoavaliação constante.* - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? *- Penso que são importantes, mas não essenciais, acredito que a prática pedagógica seja o fundamental, no entanto, penso que existindo formação própria teria de incidir em conteúdos importante para o estagiário. Como é evidente será sempre uma mais-valia.* - Como seria desejável essa formação própria? *- Neste momento penso que essa formação deverá incidir em*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	aspetos específicos que temos de trabalhar com o estagiário e que nem sempre dominamos. Questões relacionadas com o nosso papel, para que seja melhorado. No fundo colmatando lacunas no desempenho da nossa função. - No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados? *- Penso que um dos benefícios será por exemplo o de darmos feedback. Quando e como o deveremos fazer. Para mim é importante porque considero que o estagiário tem de ter esse feedback para poder melhor e se for dado no momento certo e da melhor forma, só tem a beneficiar. E depois a questão de estarmos preparados para todo o trabalho que é esperado da nossa parte. Por vezes receber estagiários é um grande desafio.*
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes na relação orientador-supervisor? *- Trabalhar em equipa, cooperar um com o outro e participar na escolha adequada de conteúdos a abordar nas aulas.* - Em que medida possui essas características? *- Penso que possuo estas caraterísticas, no entanto, é difícil lidar com quem ainda não as tem, ou não adquiriu essas competências pedagógicas.*
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário? *- Eu não proporciono… no fundo deixo que o estagiário decida se quer participar, por exemplo, nas reuniões de pais, que são fora do horário das aulas, assim como as restantes reuniões com colegas do 1.º ciclo, que geralmente até podem ser noutra escola. As festas geralmente participam porque me ajudam a preparar os alunos. Ah… aos passeios convido sempre para irem e geralmente vão.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito? - *Penso que são necessárias para ajudar o estagiário a identificar as suas lacunas, principalmente porque penso que deveria existir uma maior preparação no ensino superior no que respeita a aulas práticas, para que o primeiro contato com a realidade não seja tão frustrante para o estagiário.* - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? - *Não o faço com regularidade, tenho de admitir.* - Se não, porque motivo não faz? - *Não possuo um documento para preencher, uma espécie de grelha de observação durante o decorrer do estágio, porque não nos é entregue. Só nos é entregue a grelha de avaliação final.*
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? - *Penso que este perfil está desatualizado e desfasado da realidade dos nossos dias. A parte teórica não deve ser valorizada em detrimento da parte prática do perfil professor a formar.* - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? - *O que faço é que penso sempre que dando as bases, orientando a saber estar na sala de aula, saber ensinar a turma que está à nossa frente e gerir os comportamentos, é meio caminho andado para vir a ser um bom profissional.* - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta questão? - *O maior problema é a falta de estímulos por parte do estagiário, é a falta de conhecimento que têm do ensino, a falta de predisposição para saber ouvir um "precisas de melhorar".*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Falta de prática de lidar com crianças e saber descer ao nível delas. E por fim falta de conhecimento das várias áreas transversais ao ensino.
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? *- A proposta é excelente e deve ser, sem dúvida, posta em prática. Pois proporciona uma "bagagem" importante a nível de aquisição de conhecimento… apesar que admito ser difícil por haver pouco tempo e falta de conhecimento para isso.* - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? *- Não realizei, nunca me senti confortável para orientar dessa maneira.* - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? *- Considero que o ensino deve ser encarado e pensado em constante reflexão, sendo que é um lugar de aprendizagem para todos, seja estagiário, orientador, ou alunos. Esta prática reflexiva refere-se também ao orientador pois tem a missão de ajudar o estagiário a desenvolver-se e a aprender, como adulto e profissional que quer ser. No entanto, estagiário deve fazê-lo com autonomia.* - Em que medida promove a prática reflexiva? *- O ato de supervisionar ou orientar assenta na estrutura da prática reflexiva, logo no final de cada aula e semana. Esta reflexão é feita na base do questionamento, como exemplo: "O que poderias melhorar?" Tento ter diálogos construtivos.* - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário? *- Crio condições para que o estagiário desenvolva espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação; Crio condições para que o aluno desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino e*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	conheça a matéria a lecionar pois é mais fácil a reflexão.
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? *- A avaliação é um dos aspetos mais importantes, mas só o é se for acompanhado pela autocrítica, pela autoavaliação. É muito importante que o estagiário saiba refletir e também ouvir o que temos a dizer sobre ele. Não é só ouvir coisas boas. É preciso saber agir depois de ouvir uma coisa menos boa. Acho que é fundamental dizê-lo ao longo do processo.* - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como? *- A primeira avaliação que faço é acerca do grau de conhecimento que o estagiário tem sobre o 1.º ciclo e sobre o ano que irá lecionar. Avalio através de questionário oral. Claro que também observo logo a forma como se relaciona comigo e com a turma.* - Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? *- Esta avaliação é feita semanalmente, no último dia de estágio da semana. Esta avaliação é feita por áreas de ensino e por estratégias utilizadas. Claro que também sobre aquilo que pude observar como efeito nos alunos. As dimensões todas são avaliadas no final do estágio.* - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário? *- A maior valorização é o querer saber mais, querer aprender, evoluir. Um estagiário não pode desistir ao primeiro reparo negativo, tem de o encarar como aprendizagem para o futuro.*
Considerações Finais	- Terminei as questões que tinha para lhe colocar. Quer acrescentar algo que não tenha sido abordado? *- Nada a acrescentar da minha parte.* - Muito obrigada pela colaboração.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Transcrição da entrevista/guião (E3)

Nome: Entrevistado 3 (E3)

Idade: *48* Sexo: *F*

Escola(s) onde orientou o estágio: *Agrupamento Montelongo*

Ano(s) civis em que orientou o estágio:

2008/2009/2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019

Anos de experiência como professor: *24*

Anos de experiência como orientador de estágio: *12*

Formação em Supervisão: *Não*

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Esta entrevista faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; contribuir para a formação de profissionais reflexivos; contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio. O objetivo da entrevista é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que é a sua experiência enquanto orientadora de estágio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- (Sim, com a cabeça) - Peço-lhe o favor de ler e assinar o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação e também preencher a ficha de participação, para obtenção de alguns dos seus dados. - *Certo.* - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. - *Concedida.* - (Colocamos o gravador a dar). Tenha em conta que durante a entrevista não há respostas corretas.
Etapa 2 Objetivo: sensibilizar para o tema	- A entrevista vai estar dividida em 7 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - *Certo.* - Posto isto, importar-se de me responder às questões? - *Estou aqui para isso.*
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.
Dimensão	**Guião da entrevista/Transcrição da entrevista**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - *Deve ser uma pessoa que apresente a sua prática pedagógica de forma positiva, que valorize a enorme importância da profissão e que dê confiança aos estagiários para realizarem as suas intervenções.* - E porquê?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- Muitas vezes os estagiários referem que o seu contacto com a parte prática da sua formação é muito escasso e que nem sempre conseguem intervir as vezes que gostavam. Na minha opinião devemos deixá-los à vontade e dar-lhes confiança para que realizem as suas intervenções. - Como caracteriza o seu estilo de orientação? *- Não pretendo ser modelo nem que me vejam assim. Eu sou apenas mais uma pessoa que usa uma das várias abordagens de prática pedagógica. Procuro sim atender sempre às dificuldades e especificidades dos estagiários, demonstrando confiança nas suas capacidades e que têm sempre possibilidades de melhoria, porque estão num processo.* - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação? *- Eu acho que cada professor deve encontrar o seu caminho e confiar nas suas potencialidades, as quais devem ser partilhadas com os seus pares, fomentando-se um espírito de entreajuda. Por isto mesmo é que fomento a partilha e a colaboração entre mim e os estagiários.* - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? *- Acho que o privilegiar a entreajuda entre pares, por exemplo facultando materiais e partilhando conhecimentos. Estimular a colaboração, impulsionando assim a melhoria e enriquecimento de todos.* - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? *- Considero que seriam essenciais, por todos os motivos e mais algum. Eu, por exemplo, apoio os estagiários da melhor forma que posso, no entanto, não tenho formação especializada nessa área.* - Como seria desejável essa formação própria? *- Uma formação organizada pelas instituições de formação dos*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	professores, em que estivesse presentes todos os itens necessário ao acompanhamento do estágio. - No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados? *- A participação em formações contribui, de uma forma geral, para uma melhoria e benefício das práticas e ações educativas, permitindo aperfeiçoar técnicas e habilidades. As boas práticas educativas assentam numa permanente atualização, na formação pessoal e profissional. É neste sentido que vejo que possamos retirar benefícios.*
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes na relação orientador-supervisor? *- Essencialmente uma relação de proximidade, abertura, partilha e confiança.* - Em que medida possui essas características? *- Eu privilegio muito a resolução conjunta de problemas, estando disponível para trocar ideias, estratégias, experiências e metodologias que utilizo com os alunos, pelo que, as características que disse, antes são as que considero que possuo e que estabeleço.*
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário? *- Não proporciono… primeiro porque muitos pais nem sabem que tenho estagiários, nem ligam a isso. Se vão à reunião com eles até podem achar que os filhos vão aprender menos e então deixo passar. Se tiverem de saber sabem quando vão à escola em horários de aula. Os colegas da escola sabem, mas também não vejo sentido em levar os estagiários para as reuniões. Podem ir às festas da escola, mas para mim é facultativo.*
Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito? - *Penso que é muito importante mas lá está, para fazermos a preparação das observações era preciso mais preparação. Sentir-me mais no processo e, ao mesmo tempo, ter mais noção do que é o meu papel e funções. Isto tudo de forma mais formal, porque informalmente até sei o que fazer.* - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? - *Eu faço, mas de forma mais informal. Não marco uma reunião, nem nada disso. Posso dizer que faço semanalmente em forma de diálogos.*
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? - *A formação de professores deve promover o conhecimento científico e técnicas pedagógicas, bem como desenvolver caraterísticas essenciais ao bom desempenho da profissão. Um perfil de professor tem de existir mas não pode ser estanque. Não pode ser como algo que é mecanizado e pronto. Há coisas que estão subjacentes à nossa forma de ser e de pensar, ao feitio. E por vezes o perfil pode ser o ideal numas coisas e não ser noutras. Acho que cada estagiário tem de ser igual a si mesmo e a partir de si, formar o seu próprio perfil.* - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? - *Já fui respondendo a isso. Considero que não há um ideal de professor porque não somos todos iguais. Há um professor, que tem de fundamentalmente ter vocação para o que está a fazer, tem de ter conhecimentos suficientes dos assuntos a tratar e depois vem tudo o resto. Eu, por exemplo, no estagiário tento fomentar as caraterísticas que considero essenciais e que já fui dizendo.* - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	questão? - *Os problemas e dificuldades podem ser variados mas o importante é que possam ser resolvidos ao longo do processo. O ideal era sempre que o professor, neste caso o estagiário, fosse bom em todas as vertentes, mas é normal que tenha mais aptidão para algumas delas. As dificuldades dependem também do meio, quero dizer do tipo de alunos que tem na frente. Se a turma for problemática as dificuldades podem aparecer ao nível da gestão de comportamentos, por exemplo, que pode depois levar a uma dificuldade na gestão do tempo e até do próprio currículo.*
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? - *Acho importante mas difícil de concretizar. Para que aconteça precisamos de tempo, que é algo que temos pouco para lecionar tudo que temos no programa e temos de o cumprir.* - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? - *Não me sinto confortável a orientar investigação-ação, pelo que raramente o fazemos, a não ser que o estagiário se sinta confortável e tenha noções para isso.* - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? - *A reflexão e a crítica construtiva são importantes para a melhoria e para uma evolução positiva na formação de um professor. É uma maneira muito importante de melhorar, porque é um momento em que está a refletir sobre o que fez. Consegue ali identificar o que fez melhor e o que podia ter melhorado.* - Em que medida promove a prática reflexiva?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- *Eu promovo através de diálogos com os estagiários. Basicamente faço-o bastante e permite que o estagiário reflita comigo, mas também de maneira autónoma.* - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário? - *Questiono sobre a sua perceção das atividades realizadas. O que acharam e o que podiam ter feito diferente.*
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? - *A avaliação é importante para se ponderar a prática pedagógica e as estratégias de ação.* - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como? - *Avalio a sua postura e responsabilidade, sem dúvida nenhuma e também os conhecimentos que traz.* - Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? - *Em todas as aulas realizava uma avaliação informal, tirava apontamentos dos aspetos positivos e negativos. No final do estágio avaliava através da grelha que nos é fornecida.* - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário? - *O seu dinamismo e a vontade de aprender. Se for dinâmico vai trazer coisas novas, assim como vai desenvolver mais ações. Se tiver vontade de aprender vai evoluir não só naquele momento mas tenho a certeza que ao longo da vida.*
Considerações Finais	- Terminei as questões que tinha para lhe colocar. Quer acrescentar algo que não tenha sido abordado? - *Não, nada.* - Muito obrigada pela colaboração.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Transcrição da entrevista/guião (E4)

Nome: Entrevistado 4 (E4)

Idade: *56* Sexo: *F*

Escola(s) onde orientou o estágio: *Escola Básica de Silvares*

Ano(s) civis em que orientou o estágio:

2004/2005/2006/2008/2009/2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019

Anos de experiência como professor: *34*

Anos de experiência como orientador de estágio: *15*

Formação em Supervisão: *Não*

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Esta entrevista faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; contribuir para a formação de profissionais reflexivos; contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio. O objetivo da entrevista é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que é a sua experiência

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	enquanto orientadora de estágio. - *De acordo.* - Peço-lhe o favor de ler e assinar o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação e também preencher a ficha de participação, para obtenção de alguns dos seus dados. - (sim com a cabeça) - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. - *Autorizada* - (Colocamos o gravador a dar). Tenha em conta que durante a entrevista não há respostas corretas.
Etapa 2 Objetivo: sensibilizar para o tema	- A entrevista vai estar dividida em 7 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - *Ok.* - Posto isto, importar-se de me responder às questões? - *Não, de todo.*
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.
Dimensão	**Guião da entrevista/Transcrição da entrevista**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - *Deve ser uma pessoa experiente, quer no ensino quer na orientação. Ao mesmo tempo deve ser empático para criar empatia e confiança com o estagiário.* - E porquê?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- Bem.., se tivermos em conta que o estagiário aparece no contexto pela primeira vez vindo de uma formação teórica, é importante encontrar alguém que o deixe à vontade e que lhe de confiança para pôr em prática tudo o que aprendeu na teoria. - Como caracteriza o seu estilo de orientação? *- Eu sou muito colaborativa. Deixo sempre que o estagiário participe em tudo, colabore nas tarefas todas.* - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação? *- Acho que tem haver com a minha maneira de ser. Gosto de partilhar e acredito que na partilha aprendemos sempre mais.* - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? *- Em termos de objetivos, sendo assim, penso que se aprende mais, se alcançam mais competências, até porque há uma entreajuda. Também permite que em conjunto se reflita e melhore aquilo que vamos fazer a seguir.* - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? *- Acho que faz sentido, até porque não é uma função fácil. Não acho que qualquer professor tenha perfil para ser orientador. Formações adequadas às funções parecem-me uma ajuda importante par melhorarmos o nosso papel.* - Como seria desejável essa formação própria? *- Ora bem… acho que devia incidir sobre as vertentes todas em que temos de lidar com o estagiário, desde a parte do que eles têm de fazer, ao que temos de observar e como o fazer.* - No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados? *- Muitos mesmo. Para o orientador tira a aprendizagem e o conforto de depois poder aplicar o que aprendeu na formação, para o estagiário o benefício é grande porque vai lidar com um orientador que sabe bem o que está a fazer e que vai sempre*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	promover o seu desenvolvimento da melhor maneira e com estratégias ajustadas.
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes na relação orientador-supervisor? - *Características relacionais… ora, acho que têm de existir bastantes. A empatia, desde logo. Acho que a confiança também, que traz consigo à vontade para cooperarmos mais facilmente nas coisas. A empatia facilita a comunicação, por exemplo. Eu considero que a comunicação através do diálogo é fundamental. Constrói-se muito conhecimento assim.* - Em que medida possui essas características? - *Eu estava a dizê-las porque estava a pensar em mim. Eu preciso de me sentir à vontade com a pessoa para as coisas fluírem e nos estágios, quando oriento, é igual. Ponho a pessoa à vontade e quando vejo que acontece, então a partilha vai acontecer mais naturalmente e eu sou de partilhar tudo. Entendo que é a forma de estarmos em sintonia e equilibrar a sala de aula.*
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário? - *Por norma os estagiários sabem de todas as reuniões. Geralmente veem-me a preparar e às vezes até ajudam, mas não participam. Como acontecem em fases fora do período de estágio, horas e assim… não digo para irem. Nas festas participam quando querem, também deixo ao critério, mas trabalham sempre para elas. Aos passeios escolares vão sempre, até porque são uma mais-valia para ajudar.*
Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	- Penso que são muito importantes. Idealmente deveríamos preparar as observações todas que fazemos. Muitas vezes não é possível, por muitos motivos. Há todo um conjunto de coisas a acontecerem sempre e torna-se difícil que haja tempo de preparar. Da mesma forma que eu gostava de poder estar sentada apenas a observar, mas muitas vezes estou a realizar outras tarefas em simultâneo, embora assista ao que o estagiário está a fazer. - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? *- Não faço sempre como reunião, mas faço em diálogos semanais que tenho com os estagiários. Geralmente quando discutimos o que vai lecionar, falamos sobre as estratégias e sobre aspetos importantes que devem ser enfatizados durante a aula. Depois há outros momentos informais que acontecem no dia-a-dia.*
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? *- Considero importante que ele exista e que nos seja dado a conhecer. É como dar um sentido ao que no final o estagiário tem de ser. Tem de ter aquele perfil. Não exatamente igual porque depois há o cunho pessoal, mas sabemos que ele vai caminhar para chegar ao fim e ter atingido aquelas competências previstas.* - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? *- Eu oriento sempre tendo em conta aquilo que eu considero fundamental que o estagiário adquira. Pode não ser o ideal, até porque há muitas variáveis no processo, mas tento que seja. Mas por exemplo, de um ano para o outro posso orientar de maneira diferente, dependendo do estagiário que tenho à frente. Pode precisar de mais num aspeto, de menos noutro.* - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	questão? *- O maior problema que posso ver é o estagiário achar que já saber tudo e eu ver que precisa de melhorar em muita coisa. É importante que seja humilde para que eu, enquanto pessoa mais experiente, possa dizer-lhe o que precisa de melhorar sem me sentir constrangida em fazê-lo. Claro que se tiver conhecimentos é mais fácil orientar, mas há sempre aspetos a melhorar.*
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? *- Os estagiários chegam de momentos teóricos durante a formação e habituados a investigar para que façam os trabalhos teóricos. Penso que o estágio é o local ideal para colocar em prática a teoria e nada melhor do que usar a investigação e assim melhorar a ação… portanto considero muito importante.* - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? *- Nunca realizei porque nunca me senti à vontade em termos de conhecimentos. Entendi sempre que era importante mas nunca quis correr o risco de não saber orientá-los.* - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? *- Eu acho mesmo muito importante que se realizem momentos de reflexão. Considero que podem ser momentos de aprendizagem, não só para o aluno estagiário, mas também para mim enquanto orientadora. É um momento em que podemos melhorar.* - Em que medida promove a prática reflexiva? *- Dialogo muito com o estagiário. Além de que quando acontece uma situação problemática peço sempre que ajude a*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	encontrar uma solução, o que faz com que automaticamente sinta necessidade de pensar sobre o assunto. - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário? *- Coloco questões para perceber se o estagiário reflete e, ao mesmo tempo, que o façam refletir. Acho que coloca-lo perante algumas perguntas cirúrgicas pode fazer com que reflita sobre o que vê, quando me observa, ou sobre o que faz quando realiza a ação.*
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? *- A avaliação é importante, por isso que existe e não podemos fugir dela. Supostamente é o resultado do trabalho, mas se for durante o processo pode ser uma grande ajuda para o estagiário melhorar.* - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como? *- Primeiro tento logo perceber como é como pessoa, em termos relacionais, depois o conhecimento que tem sobre o 1.º ciclo, precisamente porque é nele que vai trabalhar.* - Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? *- Eu vou avaliando tudo o que faz ao longo do tempo. Vejo tudo o que faz e vou retendo informação. Quando conversamos tento sempre dar feedback e que isso sirva para que o estagiário perceba o nível em que está e o que precisa melhorar. Posso fazer isto semanalmente ou às vezes duas vezes por semana, depende.* - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário? *- A forma ativa como faz as coisas, o entusiasmo que coloca nas ações e claro, o seu desempenho quer nas tarefas que propõe quer nas que eu proponho.*
Considerações Finais	- Terminei as questões que tinha para lhe colocar. Quer acrescentar algo que não tenha sido abordado? *- Apenas dizer-lhe obrigada por poder dar o meu contributo.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

	Espero que de alguma forma, ajude. - Muito obrigada pela colaboração.

Transcrição da entrevista/guião (E5)

Nome: Entrevistado 5 (E5)

Idade: *52* Sexo: *F*

Escola(s) onde orientou o estágio: *Agrupamento de Pevidém*

Ano(s) civis em que orientou o estágio:

2002/2003/2004/2005/2006/2008/2010/2011/2013/2014/2015/2016/2017/2019

Anos de experiência como professor: *28*

Anos de experiência como orientador de estágio: *14*

Formação em Supervisão: *Não*

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Esta entrevista faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes; contribuir para a formação de profissionais reflexivos;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio. O objetivo da entrevista é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que é a sua experiência enquanto orientadora de estágio. - *Está bem.* - Peço-lhe o favor de ler e assinar o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participar na investigação e também preencher a ficha de participação, para obtenção de alguns dos seus dados. - *Está bem.* - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. - *Com certeza. À Vontade.* - (Colocamos o gravador a dar). Tenha em conta que durante a entrevista não há respostas corretas.
Etapa 2 Objetivo: sensibilizar para o tema	- A entrevista vai estar dividida em 7 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - *Está bem.* - Posto isto, importar-se de me responder às questões? - *Pode começar quando quiser. Estou disponível.*
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.
Dimensão	**Guião da entrevista/Transcrição da entrevista**
Profissionalidade docente	- Quais as características mais importantes que deve ter um orientador? - *Uma pessoa ativa, informada e atualizada. Que não tenha problemas em partilhar, em dar confiança ao estagiário e em*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	aconselhar sempre que seja necessário. - E porquê? *- Porque o ensino e no caso a nossa área não pára, estamos sempre em evolução. É preciso mantermo-nos ativos e sempre em cima das novidades. Receber um estagiário é uma oportunidade para nos atualizarmos.* - Como caracteriza o seu estilo de orientação? *- Dou espaço e vou intervindo. Eu gosto que a pessoa mostre as suas capacidades numa primeira fase e se for necessário oriento, ou melhor intervenho. Acho que posso dizer que sou colaborativa.* - Há alguma razão ou razões que explicam a sua inclinação? *- Gosto que as pessoas mostrem se têm ou não vocação para o ensino. Se eu for dirigir não vejo como a pessoa é. Segue o meu modelo e não é isso que se quer.* - Que objetivos formativos destaca que se obtêm assumindo esse estilo? *- Ser reflexiva. A pessoa vai ser mais reflexiva porque tem de refletir sobre tudo o que faz. Estar atenta a tudo, reagir rápido. Quando têm vocação, agindo por instinto, sai tudo melhor. Nesta profissão não ter vocação é um crime para o próprio mas sobretudo para as crianças.* - Existem propostas de formação própria para atuar como orientador. Que pensa sobre esta questão? *- São uma mais-valia. Ajudam sempre. É a parte que eu falava da informação e da atualização.* - Como seria desejável essa formação própria? *- Defendo que as orientadoras deveriam juntar-se periodicamente e até refletir em conjunto. Não digo mensalmente mas por exemplo de 3 em 3 meses. Aprende-se muito mais. Devia ser uma formação contínua sim, mas com espaço de partilha. Dá mais fruto do que estar em pressão para*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	alcançar um conhecimento. - No seu caso, que benefícios considera que pode retirar para os implicados? *- Os benefícios da partilha de experiências e de factos que se podem explorar depois na prática. A teoria é fácil de adquirir e estudar mas depois a outra parte da profissão é melhorada no debate e partilha. Neste campo há muita coisa que podíamos fazer e explorar e eu sinto que não faço mais porque não tenho formação para isso.*
Relações interpessoais	- Quais as características relacionais considera mais relevantes na relação orientador-supervisor? *- A comunicação é muito importante. Deve haver muita mesmo. Eu comunicar contigo e dizer-te o meu lado e tu o teu, porque por vezes são 2 lados muito diferentes. Uma comunicação por exemplo através de reuniões. Se a comunicação for por diferentes vias ajuda. Informações durante o processo ajudam à melhoria. Também acho importante a confiança, porque é a base para haver entendimento e até para ser mais fácil comunicar.* - Em que medida possui essas características? *- Eu possuo a característica da comunicação. Gosto de comunicar. Quando me sinto à vontade com a pessoa, a tal confiança, comunico bastante.*
Acompanhamento	- A envolvência com os pais e restante comunidade escolar é uma das práticas que fazem parte do processo de práticas escolares. Que experiências deste tipo proporciona ao estagiário? *- Geralmente os estagiários sabem quando tenho reunião, seja com os pais, seja com os pares, porque preparo na sala, na sua presença. Não mando irem para não se sentirem obrigados, mas dou a entender que podem participar e gosto quando o querem fazer. Geralmente percebem e vão. Quando são*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	proativos pedem logo para irem. Aliás, quando são assim até os deixo intervir numa das partes das reuniões com os pais. Às visitas de estudo vão sempre, são importantes nesse aspeto. Nas festas participam sempre, assim como em passeios. Assim de repente não me lembro de mais ações com a comunidade.
Observação	- Alguns documentos sobre orientação de estágio referem-se à preparação das observações que faz do estagiário. Que pensa a este respeito? *- É importante o estagiário saber em que vai ser observado, mas dando-lhe liberdade para as coisas acontecerem.* - Se o faz, com que periodicidade e como as organiza? *- Eu faço isso. Informo o plano geral, deixo fazer e depois vou observando e dizendo, de forma positiva, o que alterar. Em termos de tempo faço semanalmente e em diálogo. Claro que se for necessário faço mais vezes.*
Análise crítica	- Os documentos sobre a formação de professores referem-se a um perfil de professor a formar. Que pensa sobre esta questão? *- Existe e tem de existir. Dá prestígio à profissão e deve-se cumprir o básico desse perfil, depois cada um segue os seus princípios.* - Ao orientar direciona a sua orientação para um tipo de professor como "ideal de professor a formar? Como? *- Não tanto. O ideal pode não ser o que melhor funciona. Aproveito ao máximo as características que a pessoa possui, valorizá-las e fazer com que invista nessas. As outras ir deve ir tentando aprender. Não tem de ser perfeita nem a melhor, tem de cumprir. Oriento sempre tendo em conta estes pressupostos.* - Que problemas ou dificuldades considera em relação a esta questão? *- Pode tornar-se uma pressão… que não seja saudável. Se pressionarmos para ser ideal, pode ser um fracasso. Devemos sim procurar o melhor dentro das capacidades e dos*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	conhecimentos da pessoa que orientamos.
Prática reflexiva	- Alguns documentos sobre orientação referem-se à pertinência de promover investigação-ação junto do estagiário. Que pensa sobre este tipo de propostas? *- A investigação-ação é muito importante, não só nos estágios, mas também no decorrer da atividade docente. Na minha opinião acho que se deve criar espaço para que exista. Não temos muito tempo, por isso é difícil implementar, mas devíamos ter uma parte dedicada a isso. Ficariam mais despertos para determinadas situações que de outra forma podiam nem ver. Os estagiários deviam fazer. Para mim podem propor porque é um desafio importante.* - Se tem realizado pode comentar como se desenvolvem? *- Não faço porque os conteúdos programáticos são extensos e não tenho formação suficiente para ajustá-los a uma investigação-ação.* - Os documentos das práticas escolares apontam para a importância de estimular uma prática reflexiva. Que pensa sobre isto? *- Adoro… é muito importante, porque é assim, só refletindo é que podes melhorar. Se corre bem é aproveitar e ter uma satisfação pessoal para continuar. Quando não corre bem, então é um "vamos melhorar".* - Em que medida promove a prática reflexiva? *- Eu praticamente exijo, fomento muito. Dou a entender que é um bom caminho. Um trabalho diário. Eu oriento nesse sentido. Aliás faço-o através de diálogo, quer antes da ação quer depois da ação.* - Que estratégias usa para fomentar a reflexão no estagiário? *- Questiono bastante aquilo que acontece na aula, desde os aspetos formais aos informais. Questiono atitudes, atividades, rotinas. Através do questionamento, porque para responderem*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	precisam de refletir. Debater em diálogos. Tertúlias em que se aprende mais. Mais do que reflexões escritas. É preciso estimular o pensamento, porque é através dele que se reflete.
Avaliação	- A avaliação é um parâmetro importante no processo de práticas escolares. Que pensa sobre isso? *- A avaliação é importante. Há várias maneiras de avaliar, mas é importante para vermos em que patamar se encontra o estagiário e o que há a melhorar.* - Quando recebe um estagiário, o que avalia primeiro e como? *- Faço uma série de questões normais da área, para ver a que nível se encontra. Informal, mas faço uma sondagem para perceber a vocação. Também acho importante perceber se é responsável, porque vai trabalhar com crianças e como se relaciona com elas.* - Com que periocidade avalia e como organiza a avaliação? *- Vou avaliando de uma maneira informal ao longo do processo. De maneira a não fazer pressão na pessoa. Não avalio materiais mas atitudes em cada acontecimento. Claro que dou feedbacks ao longo da semana, mas mais gerais, só mesmo se for preciso é que entro em mais detalhe.* - Qual o aspeto que mais valoriza ao avaliar um estagiário? *- Ser proativo. É muito importante. Há muita coisa importante mas ser proativo pouca gente tem.*
Considerações Finais	- Terminei as questões que tinha para lhe colocar. Quer acrescentar algo que não tenha sido abordado? *- Não, não tenho nada a dizer mais. Espero ter sido clara e ajudado.* - Muito obrigada pela colaboração.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 10 – Transcrição do *focus group* a estudantes

Transcrição do *focus group*

Nome: *Participante 1 (P1)*

Idade: *27* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *Colégio de Fornelos*

Ano em que realizou o estágio: *2015/2016*

Comentários: (sem preenchimento)

Nome: *Participante 2 (P2)*

Idade: *34* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *EB1 de Rio Caldo*

Ano em que realizou o estágio: *2016/2017*

Comentários: (sem preenchimento)

Nome: *Participante 3 (P3)*

Idade: *29* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *EB1 de Oliveira do Castelo*

Ano em que realizou o estágio: *2016/2017*

Comentários: (sem preenchimento)

Nome: *Participante 4 (P4)*

Idade: *27* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *Agrupamento Carlos Teixeira*

Ano em que realizou o estágio: *2017/2018*

Comentários: (sem preenchimento)

Nome: *Participante 5 (P5)*

Idade: *27* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *Agrupamento Montelongo*

Ano em que realizou o estágio: *2017/2018*

Comentários: (sem preenchimento)

Nome: *Participante 6 (P6)*

Idade: *27* Sexo: *F*

Escola onde realizou o estágio: *Escola Básica de Silvares*

Ano em que realizou o estágio: *2018/2019*

Comentários: (sem preenchimento)

Etapa 1 Objetivo: legitimar a entrevista e motivar os participantes.	**M -** Este *focus group* faz parte de uma investigação a decorrer como parte integrante de uma tese de doutoramento. O seu título é Supervisão Pedagógica: A formação de orientadores de estágio para uma prática reflexiva. O objetivo geral do estudo é: caracterizar diferentes atuações de vários orientadores a fim de comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se ajustam ao modelo de supervisão e de prática de professores reflexivos. Os objetivos específicos são descrever o processo de estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico; descobrir quais as funções do orientador de estágio; analisar quais os problemas e as dificuldades dos orientadores de estágio; verificar os conhecimentos dos orientadores de estágio no que respeita ao processo de supervisão; identificar as necessidades de formação dos orientadores de estágio; analisar o contributo dos orientadores de estágio do ponto de vista dos estudantes;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	contribuir para a formação de profissionais reflexivos; contribuir para o desenho de um plano de formação para orientadores de estágio. O objetivo do *focus group* é o de clarificar algumas questões, de acordo com aquilo que foi a vossa experiência no estágio. M - Peço-vos o favor de lerem e assinarem o documento de consentimento informado, livre e esclarecido para participarem na investigação e preencherem a ficha de participação no *focus group* para obtenção de alguns dos vossos dados. Todos - (sim com a cabeça) M - Peço-lhe autorização para fazer a áudio gravação, garantindo-lhe a confidencialidade e o seu anonimato. Todos - (sim com a cabeça) - (Colocamos o gravador a dar). Aproveito para apelar à participação de todos, sendo que não há respostas corretas. Quero ainda pedir que só fale uma de cada vez, que não estabeleçam diálogos paralelos, que não haja uma pessoa a dominar a reunião e que é muito importante que todos prestes atenção em todos os momentos.
Etapa 2 Objetivo: Sensibilizar para o tema.	- O guião vai estar dividido em 6 dimensões, que são as mesmas que continha o inquérito por questionário que preencheu anteriormente. As questões que lhe vou colocar resultam da necessidade que sentimos em clarificar algumas situações, depois de analisados os dados desse questionário anterior. - Todos - (sim com a cabeça) - Posto isto, importar-se de me responder às questões? Todos - (sim com a cabeça)
Etapa 3 Objetivo: responder às questões orientadoras	- Vamos então começar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Dimensão	**Guião/Transcrição do *focus group***
Relações interpessoais	Moderador - Quais as características considera mais importantes na relação supervisor-orientador? P4 – *Eu acho que o mais importante é o trabalho colaborativo e cooperativo entre elas. Devem colaborar mais uma com a outra.* P5 - *Também a compreensão de ambos da intencionalidade que têm para connosco quando estão em contacto connosco. A intencionalidade será de aprendermos como na prática e na teoria, daí ser muito importante a relação entre elas e a comunicação entre elas para que a informação seja coerente e que nós consigamos aprender com ambos de uma forma mais clara.* P6 - *Eu concordo com o que as colegas disseram, é muito importante que estejam em sintonia, por exemplo, a remar para o mesmo lado, que tenham a mesma perspetiva e a mesma metodologia para conseguirem apoiar o estagiário. Penso que é muito importante que estejam de acordo, que consigam trabalhar em colaboração, com parceria.* P3 - *Eu também concordo, concordo que haja sintonia de ambas as partes, no sentido de dizerem a mesma coisa e haver sempre feedback dos dois lados e também para passar isso ao estagiário. Muitas das vezes uma pessoa anda ali um bocado 'peixe fora de água' se é que me faço entender.* P2 - *Devia haver mais supervisões, que assim o acompanhamento seria melhor. O facto de haver mais supervisão há mais contacto com a orientadora, o trabalho tende a ser melhor. Há mais conversas, mais acordo entre eles. Eu acho que havendo mais diálogo tendem a colaborar mais e a entenderem-se melhor.* *P6 - E penso que se devem conhecer muito bem, porque a supervisora enviar um estagiário para uma orientadora que*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	não sabe que tipo de metodologia utiliza ou de que forma vai trabalhar… todas nós aqui se calhar tivemos orientadores que se calhar tinham uma prática que nós atualmente não utilizamos devido a vários fatores, a idade ou uma metodologia mais tradicional, todos sabemos e sentimos isso, que há professores que têm uma metodologia muito... não estão abertos a mudanças e a supervisora tem de conhecer muito bem se quer que o estagiário tenha determinada experiência, deve ter muita confiança na metodologia de trabalho da orientadora. Tem de existir diálogo entre eles. P1 - *Não há nada a acrescentar, acho que elas disseram tudo que era relevante sobre isso. Reforço a relação e sintonia entre a supervisora e a orientadora de forma a guiar os alunos a nível de planificação até, eu falo por mim, a nível de planificação a supervisora explicava-nos uma forma de fazer planificação, a orientadora explicava de outra forma completamente diferente, fazendo a que era habitual na escola, porque cada agrupamento, cada escola tem a sua forma diferente de fazer planificação e depois não tinha em nada a ver com a nossa. É importante o diálogo entre eles.* M - Em que medida observou essas características durante o seu estágio? P1 - *No meu caso havia algumas dessas questões presentes, não só porque a minha orientadora tinha frequentado a instituição de ensino superior, então conhecia os professores, já tinha esse à vontade, uma relação de proximidade para com a supervisora, por isso se tornava mais fácil, se calhar, a própria relação entre supervisora e orientadora, o à vontade entre elas era diferente do que se fosse uma orientadora desconhecida. Eu sentia mesmo, quando neste caso, a minha supervisora ia lá e falava com a orientadora, e nós claro, saíamos mas notava-se que era uma relação de proximidade e*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	depois claro que a orientadora falava comigo e "olha correu bem", também me colocava à vontade nesse sentido, corrigia as coisas e dizia a opinião e claro, o que tinha falado com a supervisora. P5 - *No meu caso eu nunca estive na presença das duas, orientadora e supervisora, em simultâneo, mas eu sei que elas reuniam e conversavam, comunicavam, no entanto nunca consegui estar com as duas juntas e depois, individualmente, ouvir a opinião de uma e de outra, mas houve muitas lacunas nesse sentido da comunicação entre ambas principalmente no momento da supervisão porque não tinha o feedback das duas, tinha apenas depois e só da supervisora.* P4 - *No meu caso, eu penso que tinha uma amizade, acho que a supervisora já conhecia a orientadora, no entanto, acho que elas só estabeleceram ligação mesmo no dia da supervisão e depois na avaliação. Só em momentos específicos. Falhava aí um bocadinho, mesmo na comunicação.* P6 - *Na minha perspetiva, sinceramente, eu acho que não havia muita relação entre a supervisora e a orientadora porque a minha orientadora primeiro foi das primeiras vezes que naquela escola receberam estagiários, portanto não era uma professora conhecida por receber estagiários e depois penso que só tinham mais contacto no momentos das supervisões, não havia contacto, nem comunicação fora desse momento.* P3 - *No meu caso havia contacto porque a supervisora já conhecia a colega, dado que tinham andado a estudar juntas. Acho que tinham uma relação de proximidade, aliás falávamos as três sobre o meu desempenho. Acho que correu tudo bem nesse aspeto. Havia proximidade e ligação.* P2 - *A relação que a supervisora manteve com a orientadora foi razoável, porque não se conheciam antes, não havia proximidade e isso era notório. Volto a dizer que me fez falta*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	mais supervisão e mesmo a orientadora não estava preparada para receber estagiários, basta ver que como tinha dois níveis de ensino na sala, ela mandou-me pegar nos alunos de um dos níveis e ela acompanhava o outro nível, então ela também não estava ali, continuadamente, a observar-me para me seguir para saber se eu estava a fazer certo ou errado e corrigir, corrigir o quer que fosse. Refletir comigo, fundamentalmente refletir. M - Que efeitos teve a relação supervisor-orientador no seu desempenho profissional? P6 - *Eu penso que no meu caso me punha insegura. Poderia ter sido bem melhor, se houvesse mais interação, mais supervisão, mais observação.* P5 - *No meu caso, a relação entre orientadora e supervisora serviu de pressão, o que no meu caso tem muito efeito de motivação, que eu sabia que a comunicação entre elas era sobre mim sobre o meu desempenho, sobre o meu trabalho e então a partir daí tinha mais responsabilidade de fazer um trabalho ainda melhor para receber um bom feedback.* P3 - *Eu faço das minhas palavras da colega anterior, por isso é igual.* P1 - *Eu acho que teve efeitos positivos no sentido em que falavam entre elas, havia sintonia ao passarem-me as coisas. A mim dava-me segurança.* P2 - *Bem, eu posso dizer que me sentia como se estivesse sozinha, às vezes, e isso trazia-me insegurança e pressão. Não sabia se estava no caminho certo, porque não havia comunicação entre elas.* P4 - *Em mim o efeito foi de insegurança. Tava aqui a pensar e era isso que sentia.*
Acompanhamento	M - As ações junto das famílias e da comunidade são momentos importantes da PES. Que tipo de experiências deste

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	tipo teve durante o estágio? P1 - *Eu durante o estágio não tive grande contacto com a família, fiz uma atividade em que precisava de materiais vindos de casa, materiais reciclados, na altura foram copos de vidro e assim, materiais para podermos decorar e eles acabaram por levar... Se calhar mais vale explicar o que é que eu fiz: eu fiz a parte de educação financeira e os meninos, a partir de óleo usado, traziam óleo usado de casa e transformávamos em velas, para isso precisamos de copos e precisamos de material para decorar e então utilizamos material que tínhamos na sala, material que eles tinham de desgaste em casa, então o único contacto que eu tive foi pedir o material à família ou aos alunos e foi a partir da orientadora, não tive assim mais contacto mesmo. Reuniões, por exemplo, não tive.* P2 - *Eu por acaso tive uma boa relação com os pais. Nós fizemos um arraial para juntarmos dinheiro para irmos à Kidzania a Lisboa, onde fomos depois com os pais e os alunos. Participei nas reuniões de preparação dessa atividade, com os pais e com a orientadora, neste caso. A minha era uma escola que interagia muito com a família, foi uma experiência muito boa. Faltou só a parte das reuniões com os outros colegas. Por exemplo, falo por mim, agora estamos no ativo e só agora é que aprendi como é que estávamos nas reuniões de departamento, como é que funcionava nas reuniões de final de ano, etc. Como o nosso Curso era em semestres quando entrávamos no estágio curricular automaticamente o período já estava a decorrer e aquelas de final de período, por exemplo, apanhavam as nossas férias escolares. Como não era convidada, não ia às reuniões de professores, ia para férias da Páscoa. As reuniões de conselhos de turma decorrem no período de férias e então não tive essa oportunidade.* P4 - *Não participei em nenhuma reunião com outros*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	professores do centro de estágio e apenas estive em duas com os pais dos alunos, também só houve essas durante o período que estive. Participei nas festas em que a turma participou, mas talvez porque tive papel ativo na sua preparação. P6 - *Eu também não e concordo com a colega que disse que só agora que estamos na prática é que tivemos noção como são as reuniões, que tipo de reuniões temos de departamento, de ciclo, só agora é que tivemos noção disso e dos conselhos de turma, só agora é que tivemos noção disso. No estágio não tínhamos noção das reuniões que eram feitas, das reuniões de avaliação e de que forma eram feitas, como é que eram orientadas, até a própria preparação da reunião, não tínhamos essa noção, só mesmo agora na prática é que tivemos. Eu no estágio também só tive contacto com a família numa feirinha.* P5 - *O facto de nós não presenciarmos essas reuniões também não nos ajudou no sentido de compreendermos as burocracias, as questões dos alunos medidas de suporte à aprendizagem, à inclusão. Na turma eu tinha lá um aluno que tinha um défice cognitivo e eu não sabia, não tive acesso ao rtp, não tive acesso a nenhum documento que me pudesse ajudar e ter por exemplo contacto e reuniões com a professora de educação especial, com o professor de apoio, eu só ia comunicando com os restantes professores nos intervalos dos alunos. Apenas participei numa reunião e foi numa reunião com os pais, porque os pais me quiseram conhecer e pediram anteriormente que estivesse nessa reunião. De resto não participei nas restantes. Também não participei em atividades da comunidade porque nos focávamos demasiado no contexto sala de aula.* P3 - *Eu não tive nenhuma reunião. Nunca fui convidada para nenhuma reunião com os encarregados de educação ou com os colegas professores. A orientadora apenas pedia que a ajudasse a preparar as documentações para as reuniões.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Alguns pais souberam pela diretora que havia uma estagiária na sala e então fizeram questão de me conhecerem, desejarem boa sorte e ficou tudo muito bem, mas de uma forma informal. Tive ocasiões em que a orientadora quando sabia que ia ter uma conversa com um pai durante a semana eu ficava com a turma sozinha e ela ia falar com os pais. O contacto que tinha com as restantes colegas era na sala dos professores, mas nada formal. P5 - *Eu acredito que os professores não nos tenham convidado para estarmos presentes nessas reuniões, porque nem sabiam que era necessário ou que deveriam fazê-lo, eu acho que foi por isso. Não sei se a culpa foi das supervisoras, que não o mencionaram ou delas que não leram os papéis com as suas funções e que também seria ponto de avaliação. Basicamente não nos avaliaram nesse critério mas pior que isso é que não vivemos a experiência.* M - Considerou-as suficientes? P3 - *Claro que neste aspeto o estágio ficou muito a desejar. Eu gostava de ter estado em tudo que dizia respeito à escola.* P5 - *Foi tudo muito insuficiente nesse aspeto da família e comunidade.* P6 - *Não, de todo. Podia ter sido feito muita coisa. Tive pena, mas cabia à orientadora promover mais. Deveria ter participado em todos os momentos que fossem de reuniões e atividades com a comunidade.* P4 - *A minha participação nas festas foi suficiente porque participei em todas as que aconteceram no período de estágio, mas a nível de reuniões considero que me devia ter sido dada oportunidade de participar nas de ano, nem que fosse como observadora.* P1 - *Sinceramente nem sei que responder a essa questão porque a minha orientadora nunca fez questão que eu estivesse*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	em nenhuma atividade desse tipo. Não sei dizer porquê, se era porque simplesmente não queria ou porque nem sabia que fazia parte dos parâmetros de estágio. A verdade é que não me sinto preparada a este respeito. P2 - *Eu sou de acordo com o que as colegas disseram. Tive a sorte de na minha escola ser normal os pais acompanharem as crianças no passeio escolar e ele teve de ser preparado. Como eu ia, tive de ajudar a preparar e interagi com os pais.* M - O que poderia ter sido feito para que tivesse mais envolvimento neste aspeto? P2 - *Os orientadores terem mais conhecimento do que é ter um estagiário à beira delas.* P5 - *Está tudo encadeado na tal lacuna entre a relação ou com a relação entre orientadora e supervisora. Se houvesse mais comunicação talvez não houvessem estas falhas.* P1 - *É assim, eu acho que é mesmo a falta de conhecimento de alguns orientadores, sobre isso porque eu acho que não tinha qualquer problema da minha orientadora me levar para uma reunião de pais ou uma reunião de colegas, só que ela achava que se calhar não era necessário. Acho que se calhar, muito vai de encontro também ao facto da orientadora não saber bem qual é o seu papel e as suas funções, não ser conhecedora do que tem que fazer quando tem um estagiário, independentemente de estar ou não escrito no papel, ou nas suas tarefas, acho que enquanto função por assim dizer, lá está, por isso é que, e isto agora é um 'à parte', é importante fazer este tipo de debate porque mostra que uma formação para orientadores em que eles percebessem o papel e a função, já não precisavam que o supervisor dissesse que tinha de nos levar a uma reunião, por exemplo. Se somos entregues a uma orientadora, a orientadora sabe que tudo aquilo que ela faz em contexto escola, tem de promover no estagiário. Portanto o*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	estagiário tem que o acompanhar também nessas atividades, porque se estamos ali para aprender não vamos só aprender o contexto sala, tem que aprender todo o contexto escola e comunidade não é, portanto acho que também é um bocadinho instintivo que isso tenha que acontecer. P5 - *Talvez isto tudo traduza muito aquilo que é o ensino tradicional em que a orientadora considera muito a parte prática com o aluno, o dar aula, o ensino, a preparação, e desvaloriza a relação entre a comunidade, os pais, aquilo tudo que estudamos na teoria e que defendemos hoje em dia e que é importante para haver harmonia no ensino, a envolvência de toda a comunidade e não só o que se passa em sala de aula. Não é só ensino/aprendizagem. Acho que havia muita coisa a fazer, desde convocar-me para acompanhar a orientadora às ações, até darem-me permissão para eu própria promover ações com as famílias.* P3 - *O que eu acho é que vai tudo um bocado de encontro ao que as meninas disseram mas a supervisora explicar à orientadora tudo muito direitinho, ser claro que para o nosso estágio seria benéfico nos envolverem nesse tipo de procedimentos e de atividades para ficarmos também mais ambientadas para um futuro próximo em contexto laboral, estarmos preparadas para isso. Com as nossas orientadoras seria muito mais fácil mesmo a nível de dicas também do que pudesse aparecer, imaginemos, temos um pai assim mais complicadinho ou um pai mais chato e dar-nos um conselho, porem-nos naquele contexto, enfrentá-los e depois dizer 'tu quando acontecer este tipo de situação devias proceder assim...ou na outra situação desta forma'. Eu falo por mim, eu oiço muito aquilo que as pessoas com mais experiência me dizem, gosto de filtrar porque pode acontecer esse tipo de situação e assim posso-me recordar 'a professora tinha-me dito*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	isto' ou 'vou proceder desta forma'. Eu acho que para isto tudo também bastava que houvesse vontade da orientadora, que me quisesse efetivamente ensinar e me convocasse. P6 - *Outra questão por exemplo, a duração do estágio, também é curta, considero curta, porque se fosse por exemplo, não sei se isto é possível, um ano letivo, teríamos mais oportunidades, não sei. Três meses de estágio é pouquinho, quando nós começamos a ter a confiança dos alunos e já os conhecemos bem, assim como com a orientadora é quando termina, mas lá está isso são situações que não podemos mudar.* P2 - *Ou senão fazerem estágio como eu fiz, por isso é que a relação com comunidade e com a família foi muito boa, fazer pré e primeiro ciclo no mesmo local, também acho que é um fator importante, apesar que depois não conheci outra realidade e isso tem o reverso da medalha. Mas acabei por conhecer os professores porque nos intervalos nos juntávamos na sala dos professores mas no caso das reuniões de professores, faltou-me convite para essas ações e eu gostava de ter tido essa oportunidade, mas também nunca me senti desejada nelas.*
Observação	M - Durante a PES de que modo o orientador promove tarefas de preparação das observações, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento de objetivos? P3 - *Eu sempre tive carta branca. A orientadora dava-me conselhos, por exemplo perguntava-me "o que é que pensou para hoje?" Sempre me deixou à vontade para fazer o que eu quisesse, utilizar até metodologias diferentes, se eu quisesse ir com eles para fora dar aula eu ia com eles. Nunca me pôs entrave nenhum, para ela estava sempre tudo ok e depois no final dizia-me assim "olha se tu fizesses desta forma se calhar podia ter corrido melhor, mas correu bem. Nesse aspeto nunca tive entraves, no fundo sempre fiz aquilo que queria, o que*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	tinha planeado, nunca me 'cortou as pernas' antes pelo contrário. Havia um diálogo constante. P6 - *No meu caso eu também tinha essa oportunidade de fazer as coisas da forma que eu queria, no entanto eu tinha sempre que lhe mostrar, antecipadamente, e ela dava sempre a opinião dela e ai estabelecíamos os objetivos em conjunto, qual era o objetivo daquela atividade e ela dava sempre também o contributo dela, no dia anterior ou no momento anterior.* P5 - *Pois, como a turma me foi entregue, no fundo, a professora tinha um sentimento de gratidão por eu estar com a turma e sentia-se mais aliviada porque ela tinha a turma mista e aproveitou a oportunidade para conseguir fazer um melhor trabalho no 4ºano. No final das aulas recolhia a informação para registar no livro de ponto, mas não fazia sessões comigo de planeamento de objetivos para as tarefas que vinham a seguir.* P3 - *Mas no meu caso, por exemplo, eu planeava mas o que eu tinha com a minha orientadora era tudo informal, não havia uma sessão específica. Era em constante conversa, não tinha uma sessão só com ela, era 'vamos planear isto, isto e aquilo', 'o que é que estás a pensar hoje?', 'ora, e se fizéssemos assim…?', sempre tudo na base do informal e depois fazia a minha planificação e entregava. Tínhamos uns momentos sempre a falar, pronto era isso e de organizarmos as ideias e de planear mas sempre me deu, lá está, nunca tive assim um momento específico do dia em que 'hoje, agora é para planear', não. Foi assim mais à base do informal mas para mim resultou bem.* P1 - *Eu basicamente seguia as linhas do que a orientadora estava a dar, nós conversávamos e ela dizia "o que é que queres fazer?" Punha-me à vontade, "vamos dar isto. Como é que queres abordar este assunto?" Fazia como quisesse, dava*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	mesmo luz verde para dar da forma que eu achasse melhor, ela estava ao fundo da sala sentado e assistia à aula e depois conversávamos. Não havia um momento de planeamento pré-observação daquilo que ia ser feito, não estabelecia objetivos nem comentava 'hoje...a ideia é que faças isto ou aquilo" ou 'vou-te ver neste sentido ou naquele'. P5 - *No meu caso eu fazia questão de dizer "hoje eu fiz isto assim e assim" que eu sabia que ela me ia avaliar "eu hoje fiz isto assim, assim e ainda fizemos uma atividade prática..." e ela respondia "ah sim sim, muito bem, muito bem", mas era tudo informal e sem momento definido.* P2 - *Eu e a orientadora fazíamos uma espécie de conversa no início da semana, ou no fim da semana anterior, em que víamos o que eu tinha de planear, mas não falávamos em objetivos. Não era assim tão formal. Basicamente eu sabia que tinha de dar o meu melhor e pronto.* M - Em que momentos decorriam e como eram realizadas? P2 - *Foi precisamente o que acabei de dizer.* P6 - *Como já tinha dito, era no dia anterior ou no momento anterior à aula.* P1 - *Nós falávamos antes sobre o que é que ia ser durante aquela semana, o que é que iria ser trabalhado e trabalhávamos assim.* P3 - *Momentos informais, como disse anteriormente. Mas existiam e resultaram, pelo menos da minha parte senti que correu bem.* P4 - *No meu caso era quando ela entendesse ou eu a abordasse.* P5 - *No meu era tudo muito pontual, no sentido de quando tivesse de acontecer.* M - Para que serviam? P4 - *Às vezes era só mesmo para esclarecer dúvidas, para*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	conseguir obter da orientadora o ok para o que ia fazer na aula. P3 - *Eu achava importante porque me fazia sentir segura. Sabia que tinha sempre ali um apoio. Trocávamos ideias, mudava algumas coisas ou então sentia que estava no caminho certo.* P6 - *No meu caso servia para que eu perceber o que a orientadora gostava que eu fizesse. Também é verdade que me dava confiança.* P1 - *Como não havia sessão de pré-observação, mas sim conversas apenas, eu achava que estava a fazer as coisas bem. Se calhar podia ter sido diferente se houvesse momento específico para preparar as aulas, mas na falta disso pelo menos falávamos.* P5 - *A mim servia de pouco porque era posterior. Antes era como eu queria, portanto não posso dar grande contributo. Apenas posso dizer que senti que fazia sentido que a orientadora refletisse comigo antes da aula e tenho a certeza que me tinha facilitado mais o estágio, mas infelizmente não tive essa experiência.* P2 - *Eu via como forma de organizar o meu trabalho. Sabia logo o que tinha de planear. Depois era só decidir as atividades.*
Análise crítica	M - Como decorria a análise das necessidades do estagiário? P4 - *Eu recorria muito à orientadora, eu tinha uma relação bastante de à vontade, ela ajudava-me em tudo, todas as dúvidas que eu tivesse ela ajudava-me. Estávamos sempre em diálogo.* P6 - *No meu caso, era também através do diálogo, tanto que a minha orientadora teve a ideia, porque no tempo dela ela fez aquilo, ela desenvolveu um projeto e então disse que gostava muito que eu desenvolvesse um projeto em três meses. Então na*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	altura a minha supervisora ajudou-me e desenvolvemos um mini projeto. Aquilo foi para aí de um mês. Portanto, acho que ela aqui sentiu necessidade, analisou a perspetiva dela que eu deveria desenvolver este projeto, não fui eu. P1 - *Quando havia as tais conversas semanais, por vezes eu percebia para onde deveria ir e o que era indicado para que eu cumprisse. Acho que naqueles momentos partilhávamos as necessidades que eu tinha e o que era preciso que eu fizesse para as sanar.* P2 - *No caso era através do diálogo, que apesar de informal servia para que fossem abordadas questões que também estavam relacionadas com as necessidades que eu tinha.* P3 - *Lá está, o diálogo era a base. Nisso tínhamos uma excelente relação. Era através dele que analisávamos o que eu fiz, o que senti necessidade e o que deveria melhorar e como.* P5 - *Acho que posso dizer que no meu caso não havia análise das minhas necessidades, por tudo o que já disse antes.* M - Depois do levantamento efetuado como eram monitorizadas? P6 - *A minha orientadora sugeriu o projeto mas depois não monitorizou o projeto. Eu é que tive que orientar-me e organizar com a ajuda da supervisora. Deu a dica e depois eu tive de me desenrascar. Eu tive de fazer um dossier do projeto no final e acho que foi muito útil. Apesar que correu bem, tive pena que não tenha feito a monitorização. Se calhar viu à frente e pensou "ela vai aprender muita coisa com este projeto", portanto vou-lhe propor este projeto". Porque foi através dele que aprendi muita coisa, é verdade, mas da parte dela foi só o estímulo inicial.* P1 - *Quando a minha orientadora me dizia que tinha de melhorar alguma coisa, eu pensava sobre o assunto. Refletia. E eu própria pensava como fazer e na aula seguinte já aplicava.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Às vezes ela reforçava, outras vezes não dizia nada e eu achava que tinha melhorado. P3 - *Eu posso dar o exemplo da colocação de voz. Era algo que eu tive de melhorar. Eu achava que sim, mas a orientadora também me disse. A partir daí comecei a fazer exercícios de voz e melhorei. Sentia melhoria de dia para dia. Dava a aula também com o propósito de chegar ao fim, refletir sobre o que estava a fazer e se estava no caminho certo. A orientadora ia dizendo que eu estava a melhorar e às vezes dava dicas.* P5 - *Pelo que já disse, não existia.* P2 - *No meu caso, era através da reflexão sobre o que fazia e o que deveria fazer. Aí as conversas com a orientadora também eram importantes.* P4 - *Como disse antes pelo diálogo. Dialogávamos sempre.* M - Que estratégias/planos de ação eram elaboradas de forma a superar os pontos fracos? P2 - *Basicamente a orientadora não enfatizava pontos fracos. O que fazia era dizer "vai, experimenta desta forma" ou então "da próxima tenta fazer isto". Eu depois refletia e percebia que era um aspeto a melhorar. Geralmente usava a estratégia que ela me propunha.* P5 - *Por parte da orientadora eu não sabia em que é que tinha de melhorar. Como não havia análise crítica e era eu sempre que definia estratégias, nunca me eram ditos os pontos fracos.* P1 - *Não sei se seria relevante, mas por exemplo, nós na nossa turma tínhamos um caso de uma aluna que a nível comportamental era assim mais difícil e a orientadora falava mais comigo de como lidar com aquela aluna em questão porque ela era mesmo rebelde e eu sou sincera, quando tinha aulas para a supervisora ver, o meu receio era se ela dizia alguma asneira ou fazia alguma asneira típica dela, a minha preocupação era essa, mas não, ela portava-se muito bem e era*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	a primeira se fosse preciso a dizer a alguém "tu levas se não te puseres direito". Agora no meu caso a orientadora não me dizia "é preciso melhorar este aspeto ou este, vamos fazer desta forma ou daquela?" Muitas vezes o que fazia era por-me a trabalhar mais com aquela aluna e dava-me autonomia para fazer esse trabalho. P3 - *De forma informal, o tal diálogo, a qualquer momento "olha podias ter sido mais clara aqui que eu não sei se eles ficaram assim muito bem a perceber". Ah, mandava-me muito experimentar quando me via insegura com algo, como por exemplo, lembro-me na altura em que demos as frações e ela disse-me logo "olha experimenta com leques que vais ver que é muito mais fácil". Eu trouxe os leques para a escola e tivemos lá com os leques e mesmo para os miúdos experimentarem e, lá está, ela nunca me chamou a atenção do género "olha fizeste mal", não. Nunca. Ela dizia que estava sempre bem. Depois pronto era o timbre de voz ou não sei quê, mas nada de coisas muito específicas.* P6 - *A minha orientadora dizia muitas vezes "no meu tempo nós fazíamos isto, no meu tempo nós fazíamos aquilo" mas atenção eu acho que correu muito bem e acho que nos entendemos muito bem mas ela gostava muito de dar a perspetiva dela. Sim, o que fazia no tempo dela há 25 anos ou 30, não sei... aliás era mais no sentido de me mandar preparar as coisas segundo a ideia dela, porque achava que assim podia correr melhor.* P5 - *Era eu que sozinha, depois de refletir, criava novas estratégias quando percebia que as minhas não estavam a resultar. Punha em ação outras coisas diferentes para ter sucesso. Estava sempre atenta ao que a turma correspondia e sempre que precisava alterava as atividades e estratégias. Eu queria era o sucesso dos alunos.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prática reflexiva	M - No decorrer do seu estágio que práticas eram levadas a cabo para que pudesse refletir sobre a prática? P3 - *Eu vou ser mesmo sincera, eu refletia constantemente, sempre que acabava ou que saia da escola, analisar como é que correu o dia, penso nas metodologias que utilizei e se foram as mais adequadas para determinados alunos. Às vezes escrevia, ou por escrita, também comentava muitas das vezes com a orientadora, nos meus pensamentos ou no tal diálogo.* P4 - *Nós tínhamos de fazer a reflexão obrigatória, mas eu independente disso refletia já por instinto. Refletia sempre sobre tudo da aula. Parecia que fazia um voltar à aula e refletia em todas as suas partes. Na minha atuação sobretudo.* P6 - *Era impossível não refletir, porque existia a filosofia do professor reflexivo na nossa universidade e isso era muito promovido. Eu sei que fazia uma análise diária, que depois passava para a escrita e isso obriga-me a refletir muito.* P1 - *Sim, é verdade e por isso tínhamos de passar para o papel a nossa reflexão. Eu muitas vezes discutia com a orientadora sobre o que fiz e o que podia melhorar e isso ajudava na reflexão escrita.* P5 - *As reflexões nunca eram vistas pela orientadora. Nem sei se ela as viu alguma vez, porque eu só entregava à supervisora. Era uma tarefa para a universidade, que eu fazia sempre e era uma forma de analisar o meu comportamento e sei que me ajudava a melhorar.* P2 - *Mesmo que não fosse obrigatório entregar, eu refletia sempre, porque acredito que é a forma de nós melhorarmos. Não sabemos tudo, nem nada que se pareça. Refletir era o momento em que sentia o que se passou na aula e sabia que ao fazê-lo podia logo na aula seguinte, pôr em prática algo que não fiz antes.* M - Com que regularidade?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	P3 - *Tinha um género de um diário em que fazia as minhas reflexões e anotações diárias sobre como foi o dia. Também tínhamos de fazer a reflexão para entregar na universidade.* P1 - *Diariamente. Geralmente ao fim do dia.* P2 - *Eu era muito no percurso para casa. Depois de sair da escola. Mas sim, todos os dias.* P4 - *Eu mal terminava a aula. Era quase instintivo.* P5 - *Todos os dias também. Mesmo que não fosse obrigatório eu acho que refletia igual.* P6 - *Lá está, as reflexões eram diárias. Fomos sempre direcionadas para isso. Primeiro na teoria e depois na prática.* M - Sentia que melhorava a sua prática docente? Em que aspetos? P3 - *Às vezes, por exemplo, podia achar que as crianças iam aceitar muito bem um tipo de metodologia ou um tipo de atividade e depois refletia que não…. até achei "decerto isto não correu assim tão bem como eu achava que ia ser" e na próxima mudava a metodologia, ou por exemplo, numa matéria em que podia achar que eles estavam bem mais sólidos e não estarem e ter que reorganizar outra estratégia para simplificar no fundo a aula ou, por exemplo, eles fizeram uma asneira, se fui demasiado assertiva, é mais por aí. Nem sempre usamos a melhor metodologia e refletir ajuda-nos a perceber porque não foi a adequada e até qual a que melhor resultaria.* P5 - *No meu caso eu refletia muito sobre a questão das expetativas que eram depositadas naquela atividade e que depois acabava por sair frustrada ou até sobre a colocação de voz que não era adequada. Se por exemplo um aluno fizesse asneiras, não quero usar a palavra punição, mas o castigo se era adequado, se eu agia por impulso, isso fazia-me refletir. Todos os dias havia novidades, era tudo novidade para mim, então era tentativa, às vezes falhava outras vezes não e foi um*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	bocadinho por aí, deparei-me muitas vezes com frustração de por exemplo não conseguir fazer a gestão do barulho e até do tempo porque como não tinha experiência. P2 - *Eu melhorava a minha prática com a reflexão. Basicamente ajustava as metodologias e geria melhor os ritmos de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, estávamos a dar as letras e até ao final do ano tínhamos de dar as letras todas. Alguns acompanhavam, outros não acompanhavam e uma pessoa tinha que andar para a frente para mostrar trabalho e nem sempre era assim, uma pessoa ficava um bocado frustrada, eu falo por mim, havia aqueles alunos que não acompanhavam a aprendizagem e estava a falar de 'a' e ele falava em 'b' por exemplo, é complicado, muito complicado…* P4 - *Concordo com a parte de gerir melhor os ritmos de aprendizagem quando refletimos, porque eu senti isso. Eu melhorava, porque quando refletimos acho que melhoramos sempre, melhoramos até porque vamos pensar se os tipos de métodos de ensino que nós estamos a usar são os mais adequados ou não são para aquele tipo de alunos, se o recurso que usamos foi o adequado, se as abordagens foram eficazes. E isso, sendo refletido acho que faz com que melhore sempre, até porque me ajuda a ajustar mais aquilo que vou fazer a seguir.* P5 - *Mas esta reflexão sozinha, estou a perceber que é unânime, acaba por não ter tantos frutos, porque se fosse partilhada acabávamos por perceber com alguém que já teve mais experiência do que nós, provavelmente já teria passado por essa frustração, por essa situação, por essa lacuna e até nos podia sugerir aí alguma situação de melhoria por exemplo, e acho que até era benéfico no sentido em que os orientadores podiam promover momentos de reflexão sobre determinados aspetos específicos, dada a experiência que têm. Isso quem fazia connosco eram as supervisoras que tinham o à vontade ou*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	a preparação, a formação para esse efeito. Também consegui perceber que a orientadora, do que ela poderia ter para me dizer, não se sentia à vontade para corrigir, para fazer refletir "ora pensa um bocadinho sobre esta situação, que é que acha que podia ter corrido melhor?" Não sei se no caso das colegas acontecia isso mas não havia esse à vontade porque parecia que estava a pôr em causa o meu trabalho e a supervisora já tinha esse à vontade para nos fazer pensar. Mas posso dizer que sempre que refletia ajustava as metodologias e muitas vezes dava por mim a refletir sobre o que podia ou não fazer para gerir melhor os ritmos da turma. P1 - *No meu estágio, o que fazíamos sempre, para além de refletirmos diariamente, quando tínhamos a supervisão, no seu final tínhamos sempre de fazer uma espécie de relatório escrito e no dia seguinte ou quando estivesse com a supervisora dialogávamos e eu lia por exemplo o que tinha escrito e a minha supervisora como tinha estado lá refletia comigo sobre isso e dizia "achas que fizeste bem?" E lembro-me de um caso mesmo, foi de um castigo ou qualquer coisa, não do meu caso, mas de um orientador que estava lá mas eu coloquei no meu relatório por causa de não acabar uma atividade, o aluno estava a brincar e então só ia para o intervalo quando acabasse e foi um diálogo que nós tivemos, será que podemos tirar o intervalo aos alunos? E ela levou-nos a refletir também sobre essa prática. Às vezes acontece, na teoria não, mas na prática acontece muito isso, os alunos estão a brincar e não acabam a atividade, nós se calhar dizemos "olha então não acabaste não vais" e depois a minha supervisora disse "e achas correto isso, será que é correto para com a criança?" Acho que na prática, quando estamos mesmo a trabalhar pensamos de outra forma. É "não vais ao intervalo" e perceber que o aluno não foi ao intervalo, que já fiz isso, não foi ao*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	intervalo e foi muito pior, que ele precisava do intervalo para tudo aquilo que já sabemos, para descansar; para brincar. Se fizesse reflexões com a orientadora ao lado, se calhar era mais fácil dizer, "não faças isso porque a seguir vais ter uma situação assim " do que quer porque nem conhecia a turma nem conhecia o aluno em causa, porque às vezes o conhecimento da turma ajuda. Lá está a questão das estratégias a adotar.
Avaliação	M - A avaliação é um dos processos mais importantes durante a PES e é realizada ao longo da mesma. Para que serve a avaliação? P2 - *Para nos deixarem nervosas e não fazermos nada com nada.* P3 - '*É para inglês ver', porque acho que a avaliação final não transmite verdadeiramente aquilo que fizemos durante o estágio. Não houve avaliação ao longo do processo. Foi só no final e aí é que a orientadora se lembrou que havia um momento de avaliação. Para mim tinha de ser feita uma análise a tudo e ao longo do tempo, não era só no fim.* P2 - *Eu quero acreditar que a nota final é resultado de uma avaliação contínua, senão o que é que nós andamos a fazer, não é? A minha orientadora preencheu a papelada da avaliação, entregou à supervisora e mais nada. Nunca teve uma palavra para comigo. Ainda hoje não sei o que mais valorizou, nem como pensou a avaliação, mas no meu ponto de vista deveria ser um fator de análise ao que fazia.* P1 - *Supostamente a avaliação deveria servir também como guia para sabermos onde melhorar. Para medir onde estamos e para onde queremos ir.* P6 - *É uma análise ao nosso trabalho e permite saber o que temos mais de desenvolver. Onde melhorar. Isto se for feita durante o processo.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	P5 - *E também serve de estímulo porque se recebermos feedback durante o processo e for positivo, ganhamos mais confiança para continuar. No meu caso eu tinha a minha própria confiança. No fundo confiava que estava a ir no bom caminho.* P4 - *Eu acho que fazer a análise do nosso nível de desempenho era fundamental. Senti falta disso. Eu ia pelo que achava, na verdade, mas sabia lá se o meu desempenho era o adequado? Quer dizer eu achava que sim, porque a orientadora não mostrava desagrado, mas de achar a ser ainda vai muito.* M - De que forma foi avaliado durante o processo? P4 - *A minha só me avaliou quando preencheu os papéis no fim.* P3 - *Mas eu acho que as orientadoras deviam tê-lo feito durante o estágio.* P6 - *A minha orientadora chegou ao final e preencheu a grelha. Se calhar até só soube os parâmetros ai.* P5 - *Elas recebem a documentação toda junta, no início, mas levanta-se a tal coisa de que se calhar não veem. Porque o que acho importante nisto é que se pegassem na grelha de avaliação que lhes é dada no início do processo sabiam de antemão os parâmetros. E ninguém me vai dizer que ao verem aqueles parâmetros todos só no momento antes de avaliar se lembram se seguiram aquilo religiosamente. Não vou dizer que não, mas o mais certo é não terem seguido.* P2 - *A minha orientadora preencheu os parâmetros todos, isso eu soube que fez, mas não sei como.* P3 - *Mas acho que esteve lá a fazer um papel e que viu o comportamento, como me dediquei à turma, aquilo que eu fiz. Eu acho que foi tudo avaliado ao longo do processo. Se se lembra de tudo? Obviamente que não, mas daquilo que se lembra e apontou lá no papelinho quando fez a avaliação final*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	eu acho que sim. P6 - *Ou registarem, por exemplo, numa fase intermédia como é que o estagiário está e depois no final para demonstrar mesmo a evolução. A orientadora não o fez, só a supervisora. Mas é que nem no final quando preencheu a grelha de avaliação. Por exemplo, a minha orientadora nunca se sentou comigo e disse "eu vou-te atribuir este valor por isto isto e isto". Até por uma questão de transparência. Tinha estado todos os dias comigo e a seguir o meu trabalho. Para mim limitou-se a fazer avaliação final, claro que com base no que se foi lembrando.* P3 - *Eu já não me lembro como é que foi o processo. Já não me lembro qual foi a nota que ela me deu, por exemplo, mas lembro-me de falar, em conversa informal "olha, fiz mais ou menos isto, vou-te atribuir isto porque acho que realmente mereces" foi o que me lembro da avaliação.* P5 - *Mas eu lembro-me que não serviu sequer de motivação. Eu tive acesso à avaliação no momento em que levei os documentos para a supervisora, sim porque fui eu que os levei. Nunca foi justificado, nunca percebi. Nem de motivação serviu, tive um 18 e pensei porque não um 16 ou um 20? Qual foi a base para o 18?* P4 - *Estou a lembrar-me que no início, a orientadora me fez algumas perguntas para perceber o que eu sabia sobre o ensino no 1.º Ciclo.* P5 - *A minha orientadora também. Fez-me uma espécie de avaliação diagnóstica para saber as minhas expetativas em relação ao estágio.* M - Que efeitos teve em si a avaliação? P5 - *Em mim não teve efeito nenhum, porque não foi justificada, é mais por aí. Como não foi justificado fiquei sem saber e não passou de uma nota, uma classificação. Não considerei uma avaliação.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	P2 - *A mim disse-me que foi uma nota justa. Resultado de tudo o que fiz. Supostamente do processo, entendi eu. Na verdade achei justa. Era o que estava a contar.* P3 - *Lembro-me que na altura fiquei feliz com a nota, até disse assim "professora fique tranquila, dê-me a nota mais justa e mais correta para o trabalho que fiz". Também sabia o que fiz. Estava de consciência tranquila. Entendi a avaliação como algo que só podia ser justo.* P4 - *Eu fiquei feliz. Também só soube pela supervisora, então faltou ali uma conversa para perceber de onde veio a nota, apesar que eu acho que sei, acho que foi do meu empenho e esforço, de tudo aquilo que eu participei, mas também não tive feedback nenhum da parte dela. Só soube mesmo a nota no final.* P1 - *Eu sei que fui avaliada ao longo do processo mas a nota, na altura, a minha orientadora não me disse, até porque estavam mais dois colegas em avaliação noutras salas e para não haver aquelas comparações que acabam por existir, não me disse. Não disse na altura, posteriormente disse, claro que fiquei contente com a nota. Ela só disse que era o que achava que eu merecia e não falou muito mais sobre isso. Senti que fiz um bom trabalho, porque a nota foi boa, mas a leitura que fiz foi apenas baseada na nota.* P6 - *Sim, eu também fiquei muito feliz na altura mas realmente faltou o diálogo final com a orientadora. Na minha opinião os orientadores devem sempre fazer uma reunião com os estagiários e nesse momento dar feedback, se fizeram a avaliação que não dei conta, por exemplo, ao longo do processo e explicar como é que foi feita. E lá está, para eu entender os pressupostos que entre um 18 e um 20 ainda há dois valores, porque é que não cheguei ao 20 por exemplo, porque é que não cheguei ao 19, porque é que não foi um 17?...*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	como estava a dizer a colega. Esmiuçar aqueles pontos todos da grelha que eu acho que é o que faltou. Faltou olhar para a grelha e perceber quais eram as dimensões e que tínhamos de passar por elas. Quando vi a grelha de avaliação, senti-me triste porque podiam responder lá que não foi evidenciado, mas não foi evidenciado porquê? Não foi experimentado, não pôde avaliar, mas também porque não fez por isso, por exemplo, no caso da interação com a comunidade. P1 - *E se calhar, se fizessem uma avaliação a meio do estágio, se elas fossem obrigados a preencher esse papel a meio do estágio e outro no fim se calhar até havia a tal conversa entre o estagiário e a orientadora de forma a dizer "olha, acho que deverias melhorar isto e isto" e preenchiam em conjunto e se calhar aí sim iam ver as tabelas, porque quando não é para fazer isso elas só leem no fim e se tiverem que ler a meio se calhar já começam a ter atenção a algumas coisas que se calhar no fim, na avaliação final, já não são surpresa. Ou então, no início do estágio haver uma espécie de preenchimento de um questionário de expetativas iniciais e depois a meio preencher um questionário sobre essas expetativas novamente, para perceber se estamos de encontro às primeiras ou não e no fim como é que decorreu o processo. Envolvendo obviamente a orientadora neste processo para ela perceber também que expetativas eu levava e se está a corresponder ou não às expetativas, porque podemos levar expetativas altas e cabe à orientadora monitorizá-las e perceber 'não olha, atenção, tu vens a pensar isto mas isto não funciona desta maneira, vai funcionar daquela' ou ao contrário, podemos não ter grandes expectativas em relação ao assunto e a orientadora até dizer 'mas esta turma dá para ir mais além nesses assuntos".* P3 - *Ou uma reunião inicial, entre as três, a supervisora, a*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	orientadora e o estagiário, onde são debatidos os assuntos a desenvolver durante o estágio. Tudo às claras para depois ser simples de fazer. P6 - *Inicial, no meio e no final. Acho que fazia todo o sentido. Por acaso, tive boa nota mas agora imaginem uma pessoa que não tem, porque é aconteceu. Que desempenho teve para ter aquela nota? O que tinha de ter melhorado e porque não melhorou? Se calhar tem o direito de, a meio, perceber que está a ir para aquela avaliação e não para outra.* P1 - *Exato, só soube no final e não podia recuperar. Certamente muitas competências não desenvolveu e podia ter sido alertado e acabar por desenvolver.* P5 - *E até surge a questão "o que é que eu fiz de errado?" E o processo já acabou e não há nada a fazer, não há reflexão nenhuma. Num processo de avaliação contínua funciona como com os nossos alunos, porque é que não vai funcionar connosco? A orientadora se avalia os seus alunos de forma continua também saberia que deveria fazer o mesmo em relação a nós. Elas não podem esquecer que nós ainda somos alunos, ainda estamos em formação. Por isso é que é mesmo muito importante que um supervisor tenha confiança na orientadora. A supervisora conhecendo os alunos, porque conhece que já está com eles antes, deve mais do que o aluno ser ela escolher para onde é que vamos, deve ser o supervisor a dizer "o teu perfil de aluno vai-se ajustar com aquela orientadora". Enquadra-se aqui e o acolá, para que seja mais fácil criar empatia e haver harmonia.*
Considerações Finais	M - Terminei as questões que tinha para lhes colocar. Alguém quer acrescentar algo que não tenha sido abordado? P6 - *Da minha parte nada a acrescentar.* P5 - *Também me parece que não.* P4 - *Só que espero que tenhamos ajudado.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	P2 - *Felicidades com a investigação.* P1 - *Felicidades.* P3 - *Tudo a correr pelo melhor.* - Muito obrigada pela colaboração.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Este estudo é sobre o papel dos orientadores de estágio, do ponto de vista dos próprios e dos estudantes. Participaram na investigação 19 orientadores de estágio e 48 estudantes que concluíram o seu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os anos letivos de 2015/2016 e 2018/2019, da Escola Superior de Educação de Fafe, instituição do norte de Portugal. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com enfoque do tipo descritivo/interpretativo, com múltiplas fontes de evidência: questionários, entrevistas e focus group. Os resultados obtidos demonstram que há necessidade de proceder à elaboração de programas de formação contínua, que habilitem os orientadores de estágio à aquisição de competências essenciais às exigências da formação de futuros professores reflexivos.