



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 207-219. Número Monográfico - Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8906>



UDC / UMinho

Perspetivas de estudantes acerca dos orientadores de estágio em contexto de Prática de Ensino Supervisionada

Student perspectives on internship advisors in the context of Supervised Teaching Practice

Estrela Paulo  <https://orcid.org/0000-0003-4428-321X>

CIDI-IESFafe: <https://www.iesfafe.pt/>

Fafe – Portugal

Eduardo Fuentes  <https://orcid.org/0000-0001-7423-1678>

Nuria Abal  <https://orcid.org/0000-0002-1274-8580>

Universidade de Santiago de Compostela: <https://www.usc.gal/gl>

Santiago de Compostela – España

Resumo

O orientador de estágio é um professor com a devida experiência profissional, que recebe o estudante na sua turma. Trata-se de um docente cujas contribuições se tornam essenciais para a concretização da Prática de Ensino Supervisionada. Assim, o principal propósito deste estudo é dar a conhecer os resultados de um trabalho de investigação que integra a ótica, de estudantes que realizam a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca do papel e função desempenhada pelo orientador de estágio, no que respeita ao acompanhamento que lhes presta. Esta investigação comportou procedimentos de recolha de dados assentes, primeiro numa metodologia quantitativa, nos resultados obtidos através de inquérito por questionário a 48 estudantes, aprofundados por uma metodologia qualitativa, por dados obtidos através da realização de um focus group a 6 estudantes. Os resultados mostram que os estudantes valorizam o acompanhamento dado pelos orientadores, em algumas das suas vertentes. No primeiro impacto com a realidade escolar, valorizam muito positivamente a forma como os informam de todos os aspetos de funcionamento, normas e diferentes órgãos, mas são muito críticos no que respeita ao envolvimento dos estudantes em ações junto das famílias e da comunidade. Exaltam os incentivos para a utilização de métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas. Entendem que o orientador é importante, no sentido em que proporciona uma aprendizagem mais efetiva e um conhecimento mais profundo do que é a realidade prática. Ao mesmo tempo valorizam um acompanhamento na base do respeito, compreensão e honestidade intelectual.

Palavras-chave: orientador, prática de ensino supervisionada, estágio, práticas escolares

Abstract

The internship advisor is a teacher with the necessary professional experience, who welcomes the student into his/her class. This is someone whose contributions become essential for the realization of the Supervised Teaching Practice. Thus, the main purpose of this study is to present the results of a research work that integrates the perspective, of students who perform STP in Primary Education, about the role and function performed by the internship supervisor, in the with regard to the monitoring it provides to them. This investigation included data collection procedures based, firstly, on a quantitative methodology, on the results obtained through a questionnaire survey of 48 students, deepened by a qualitative methodology, on data obtained through a focus group of 6 students. The results show that students value the monitoring given by supervisors, in some of its aspects. In the first impact with the school reality, they value very positively the way they are informed of all aspects of functioning, norms and different bodies, but they are very critical with regard to their involvement in actions with families and the community. They extol incentives for the use of diverse and developmentally appropriate teaching methods and learning techniques. They understand that the advisor is important, in the sense that it provides more effective learning and a deeper knowledge of what practical reality is. At the same time, they value accompaniment based on respect, understanding and intellectual honesty.

Keywords: advisor, supervised teaching practice, internship, school practices

O orientador cooperante é o professor do centro de estágio, titular de turma, que recebe o estudante, futuro professor, em situação de Prática de Ensino Supervisionada. Diversos autores, especialistas em formação de professores (Fuentes Abeledo, 2009; González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; 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”.

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. 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.

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 na defesa de uma formação integral no marco de um projeto coerente, que desenvolva múltiplas dimensões, apostando na centralidade do *Practicum*.

O orientador de estágio, pessoa importante na PES, tem um papel fundamental na formação dos estudantes, futuros professores, porque são a primeira visão da prática profissional, que os estudantes recebem. O seu papel passa por assegurar e garantir o processo e, ao mesmo tempo, o sucesso da aprendizagem, mas não fica limitado apenas a isto. A sua função passa por integrar o estudante na escola e no meio envolvente. Nas práticas escolares, o orientador acompanha o estudante, cooperando nas suas primeiras aprendizagens relacionadas com a docência, tornando-se importante no seu desenvolvimento profissional (Cid Sabucedo & Ocampo Gómez, 2006), além de que favorece uma proximidade tendo em conta que ensina, orienta, monitoriza e está atento às diversas situações que ocorrem durante o processo.

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. Todas estas tarefas

estão compreendidas em três características, nomeadamente as que dizem respeito ao plano pessoal, que é a parte humana e a parte técnica e as que dizem mais respeito ao plano profissional, que são as características científicas (Martínez-Figueira, 2011). O desenvolvimento da pessoa é parte da natureza do compromisso do orientador e do próprio processo de orientação (Azevedo & Nascimento, 2007), enquanto que o desenvolvimento das competências profissionais estão, ou deveriam estar consagradas, no programa de formação da instituição de formação.

Em termos legais, a seleção dos orientadores de estágio estão definidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. 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. O estágio realiza-se assim, numa instituição adequadamente protocolada, com um orientador devidamente experiente na área de lecionação, em que os estudantes são colocados perante uma escola real com crianças e cujo papel do orientador se torna uma interferência importante na aprendizagem que daí advém (Fuentes Abeledo & Gonzalez-Sanmamed, 1997). 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).

Albuquerque et al (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 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.

Ser um bom orientador não tem uma receita certa, pelo que é difícil que haja unanimidade nas competências que deve possuir, até porque as mesmas também dependem, fortemente, do programa de formação de práticas. Em todo o caso, podemos aferir que ser orientador de estágio é exercer funções diferentes das que estão destinadas apenas à função de docente (Zabalza & Cid Sabucedo, 1996). 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 subjacentes a um modelo de tutor, como sendo um modelo a reproduzir, um regente do programa da prática profissional, um mentor e apoio importante do

estudante, parte de uma equipa de supervisão, observador de tudo que se passa no processo de práticas e experiente no local de trabalho. Olhando para este conjunto de competências, a função do orientador torna-se multifacetada, tendo em conta a multiplicidade de tarefas.

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 (2002) 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, podemos defini-los como apoiante, interpretativo e prescritivo (Gonçalves, 2009). 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, estes também estão sujeitos a serem observados, quer enquanto professores quer nos diálogos e partilhas que fazem com os estudantes, futuros professores, exercendo assim uma importante função de ajuda, nomeadamente no que respeita às tarefas de planificação, ensino e a avaliação. A sua função é também de mediador, proporcionando a adaptação à escola enquanto organização, mas também de avaliador, porque vai desempenhar esse papel perante a instituição de formação, tendo peso na avaliação final do estudante (Fuentes Abeledo & Gonzalez-Sanmamed, 1996). Ainda a este respeito, o orientador também pode ser visto como acompanhante e pessoa de recurso. Enquanto acompanhante observa o estudante na sua prática, apoiando e dando feedbacks sobre o seu desempenho, além de avaliar e de fomentar a reflexão nas sessões de orientação. Enquanto pessoa-recurso, como o próprio nome indica, apresenta-se como recurso quando há necessidade, nomeadamente de discutir alguns aspetos relacionados com o estágio (Martins & Paulo, 2019). 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.

É, ainda, 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 no plano de práticas e o orientador não for conhecedor de todo o processo a desenvolver, pode acontecer que não se interesse pela formação dos futuros profissionais docentes, colocando-os apenas em situações de ajudantes, mostrando não estarem preparados para corresponder aquilo que são as competências necessárias ao bom desempenho da função, adensadas pela falta de identificação do verdadeiro papel de orientador, aliado à falta de formação para o desenvolvimento de tarefas associadas à orientação e acompanhamento dos estudantes. Incorre-se, ainda, no risco do futuro profissional ser colocado em situações de observação, demonstração e imitação, com um profissional mais experiente e que aprende com este, quanto mestre (Mesquita & Roldão, 2017).

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. Assim, pretende dar a conhecer os resultados de um trabalho de investigação que integra a visão de estudantes acerca do papel e função desempenhada pelo orientador de estágio.

Método

A nossa investigação foi desenvolvida ao longo de 4 anos letivos: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, depois de terminado o estágio, componente da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação decorreu ao longo duas etapas. Na primeira etapa, procedemos à construção e aplicação de um instrumento de natureza quantitativa (inquérito por questionário). Na segunda etapa, com vista a clarificar os resultados obtidos na primeira etapa, recorremos a uma metodologia qualitativa através da realização de um *focus group*.

Participantes

Os participantes foram 48 estudantes que correspondem ao total de estudantes que

concluíram a componente de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos que correspondem ao nosso estudo. Desses estudantes foram selecionados 6, de modo intencional, para um focus group, por reunirem condições que à partida poderiam gerar mais discussão, sendo que tivemos o cuidado que representassem todos os anos letivos constantes na nossa investigação.

Em termos de caracterização podemos dizer que os estudantes eram todos do sexo feminino, com idades entre os 24 e os 49 anos.

O direito à privacidade e à não-participação, o direito ao anonimato, e o direito de contar sempre com a responsabilidade do investigador sensível à dignidade humana, foram assegurados.

Instrumento

Utilizamos o inquérito por questionário, construído para a obtenção de dados de uma tese de doutoramento, devidamente validado por especialistas e através de uma pré-testagem. Deste questionário selecionamos os dados que diziam respeito à dimensão Acompanhamento, dado que foi a definida como alvo deste estudo. Foram usadas 12 questões, de um total de 56 contidas no questionário. As questões eram valorizadas numa escala tipo Likert, de cinco pontos, simétrica, em que os inquiridos tinham de indicar o seu grau de concordância com as respetivas afirmações (valores da escala: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente).

De seguida, com vista a clarificar alguns resultados obtidos com a análise dos dados quantitativos, recorreremos à metodologia qualitativa, usando para o efeito as respostas oriundas de um focus group, novamente no que à dimensão Acompanhamento dizia respeito. Foi construído um guião, tendo em conta a análise feita nas respostas ao questionário.

Método de análise dos dados

Os dados recolhidos através do questionário foram alvo de uma análise estatística foi realizada através do programa SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 23.0, Chicago, EUA) e para os dados qualitativos, oriundos do *focus group*, utilizámos a análise de conteúdo.

Resultados

Dado que usamos dados quantitativos e dados qualitativos, dividimos a sua análise em duas secções distintas. Os dados recolhidos através da análise dos questionários foram organizados numa tabela, de modo a obtermos informações sobre a tendência central e a

dispersão dos dados e na qual evidenciamos o valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média e desvio padrão.

Em relação à apresentação e análise do *focus group* fizemos a respetiva análise de conteúdo, usando para o efeito as citações dos participantes que melhor demonstraram a sua opinião, de modo a tornar a leitura da investigação o mais clara possível.

Análise dos questionários

Os resultados apresentados na tabela 1 dizem respeito às respostas dos estudantes no que diz respeito à dimensão Acompanhamento.

Tabela 1

Respostas aos questionários – Dimensão: acompanhamento

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
No acolhimento, informava o estagiário de todos os aspetos chave de funcionamento, normas e os diferentes órgãos.	48	2.00	5.00	4.7292	.70679
Integrava, de forma ativa, o estagiário na turma e na escola.	48	2.00	5.00	4.6383	.73501
Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade.	48	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.	48	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.	48	1.00	5.00	4.1277	1.09578
Guiava o estagiário na planificação do seu ensino.	48	2.00	5.00	4.6170	.70874
Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário.	48	3.00	5.00	4.8511	.41592
Colaborava com o supervisor de estágio.	48	2.00	5.00	4.4255	.80067
Resolvia problemas relacionados com o acompanhamento dos estagiários (gestão de espaço e tempo, iniciativas pedagógicas, etc).	48	2.00	5.00	4.4255	.82738
Incentivava o estagiário a utilizar métodos e técnicas de ensino aprendizagem diversificadas e desenvolvimentalmente adequadas.	48	3.00	5.00	4.7021	.54831
Fazia estabelecer, pelo estagiário, a ligação entre teoria e prática.	48	2.00	5.00	4.6170	.73878
Guiava o estagiário na melhoria e no desenvolvimento das competências de ordem científica, pedagógica e didática.	48	3.00	5.00	4.6170	.60982

Feita uma análise por inspeção visual, 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 .41592. 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.

Dado que a resposta à questão *Envolvia o estagiário em ações junto das famílias e da comunidade* foi a que obteve respostas abaixo do valor 3, entendemos que deveríamos clarificar e entender os motivos para estas respostas através do *focus group*.

Análise das entrevistas

Nos pressupostos anteriores, suportados pelos resultados dos questionários definimos as perguntas a colocar aos participantes do *focus group*: As ações junto das famílias e da comunidade são momentos importantes do estágio. 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?

Assim, construimos o quadro, com as sub-categorias, que emergiram das questões colocadas aos entrevistados. No caso, emergiram duas sub-categorias: ações com os pais e ações com os pares. Procedeu-se depois ao recorte, em palavras, no caso em palavras-chave (Bardin, 2020). No final do quadro procedeu-se a uma análise de unidades do contexto, que nos permitiu fazer, através de trechos da entrevista transcrita, a leitura dos dados.

Tabela 2

Focus group. Dimensão: acompanhamento

Categoria	Sub-categoria	Palavras-chave
Acompanhamento	Ações com os Pais	- Inexistente; - Proximidade; - Insuficiente;
	Ações com os Pares	- Inexistente. - Insuficiente.

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 preparação 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).

As respostas obtidas mostraram-nos que, efetivamente houve pouca ou quase nenhuma experiência junto das famílias e comunidade.

Discussão

O âmbito deste estudo foi conhecer a visão dos estudantes que realizaram a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca do papel e função desempenhada pelo orientador de estágio, no que respeita ao acompanhamento que lhes presta.

Tendo sido a questão mais valorizada pelos estudantes, no inquérito por questionário

“Agia com respeito, compreensão e honestidade intelectual com o estagiário” importa-nos realçar que o orientador, para que cumpra com mestria a sua função, precisa também de estabelecer 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. Os orientadores devem ser capazes de manter a distância, uma vez que têm de avaliar, mas dentro de uma proximidade, uma vez que têm de dar apoio (Albuquerque et al, 2005). Além disto, 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 correremos o risco dos estudantes se limitarem a copiar o orientador nas suas práticas, que muitas vezes são os próprios orientadores que recomendam com a premissa que os alunos já estão assim habituados (Gonzalez-Sanmamed & Fuentes Abeledo, 1996).

Os dados permitiram-nos perceber que as questões foram todas valorizadas acima do valor 4, com exceção da questão “envolia o estagiário em ações junto das famílias e comunidade”. Isto denota que em termos de acompanhamento, os orientadores envolvidos no processo de *Practicum*, na ótica dos estudantes, fazem um bom acompanhamento nas suas mais variadas vertentes, desde a integração, ao trabalho colaborativo e até a planificação do ensino.

A questão referida como menos valorizada, esmiuçada no *focus group* permitiu-nos perceber que os orientadores precisam de melhorar o aspeto do envolvimento do estagiário em projetos com as famílias e comunidade, para além de permitir a sua participação em reuniões dos mais variados quadrantes. Parece-nos que deve ser um aspeto a relevar pela instituição formadora, no sentido de sensibilizar os orientadores para estas questões, que devem ser parte integrante do processo de formação na prática.

Referências

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Edição Livros Horizonte.
- Cid Sabucedo, A., & Ocampo Gómez, C. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, n.º 340, Mayo-agosto, pp. 445-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100467>
- Fuentes Abeledo, E., & González-Sanmamed, M (1996). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: la visión del alumnado de Magisterio. In Zabalza, M. (Ed.), *Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional*, Vol. 1 (pp. 261-271). Edição

nas 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 interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789518>

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.

Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Edição Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista da Educação, Sísifo*, 8, pp. 23-36. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>

González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-03.html>

Martínez-Figueira, E. (2011). Ser tutor en los centros de prácticas, ¿cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 93-97. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.80>

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>

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Pérez-Campanero, M., & Torres Lucas, J. (1996). El Practicum de pedagogía en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Descripción y singularidades. In M. Zabalza (Ed.). *Los tutores*

en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional, Vol. 2 (pp. 275-284).

Edição nas Actas del IV Symposium de Prácticas - Poio.

Pimenta, S., & Lima, M. (2012). *Estágio e docência*. Cortez.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

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. (1989). Teoría de las prácticas. In M. Zabalza (Org), *La formación práctica de los profesores*, (pp. 15-39). Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar e ICE de la Universidad de Santiago.

Zabalza, M. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária*. Cortez.

Data de receção: 15 de julho de 2021.

Data de revisão: 27 de fevereiro de 2022.

Data de aceitação: 28 de fevereiro de 2022.

Data de publicação: 29 de abril de 2022.