

# **A supervisão de estágio na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição angolana\***

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.7>

**Osvaldino Wilson Mweleyavo António\*\***  
**Flávia Vieira\*\*\***

---

\* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

\*\* Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (Angola). Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0009-0009-9409-3677>

\*\*\* Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://orcid.org/0000-0002-6932-4009>



**Resumo:** O capítulo apresenta um estudo de caso descritivo realizado numa instituição de formação inicial de professores em Angola, cuja finalidade foi compreender o modo como os supervisores entendem o seu papel no estágio, que problemas experienciam e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos. Com base em testemunhos recolhidos através do inquérito por questionário e entrevista, conclui-se que os participantes valorizam uma supervisão de orientação reflexiva e voltada para a inovação pedagógica, mas também sinalizam a existência de dificuldades e constrangimentos que reduzem a qualidade da atuação supervisiva, apontando condições necessárias à melhoria da formação.

**Palavras-chave:** Angola, formação inicial de professores, estágio, supervisão.

**Abstract:** The chapter presents a descriptive case study carried out in an initial teacher education institution in Angola, the purpose of which was to understand how supervisors understand their role in the practicum, what problems they experience and to what extent there are conditions for the development of reflective professionals. Based on accounts collected through a questionnaire and interviews, it is concluded that the participants value reflective supervision focused on pedagogical innovation, but they also indicate the existence of difficulties and constraints that reduce the quality of supervisory action, pointing out conditions that are necessary to improve teacher education.

**Keywords:** Angola, initial teacher education, practicum, supervision.

## 1. Introdução

Apesar das políticas implementadas nas últimas duas décadas pelo governo angolano no sentido de melhorar o sistema de formação inicial de professores, ele não responde ainda às necessidades educativas e sociais do país, quer quanto à qualidade da habilitação profissional e à quantidade de professores, quer no atendimento às desigualdades sociais e de acesso à educação (INFQE, 2016; MDES, 2023). No que diz respeito à supervisão pedagógica no âmbito do estágio, os modelos de formação não estão estabilizados e são pouco investigados. Embora o estágio desempenhe um papel central enquanto espaço de construção de aprendizagens profissionais, a supervisão nem sempre é vista como um processo reflexivo que visa o desenvolvimento qualitativo do professor, do aluno e da escola (Alarcão & Tavares, 2003). O acompanhamento supervensivo tem conhecido diversos constrangimentos, entre os quais podemos salientar a pouca ou nula formação em supervisão para quem exerce essa função, a falta de consolidação de estratégias de supervisão, e as dificuldades de coordenação entre as escolas e as instituições de formação.

Neste cenário, importa conhecer melhor as práticas supervensivas no terreno, no sentido de repensar a noção de profissionalização do professor e fomentar uma formação reflexiva, de natureza dialógica e emancipatória, que tenha em vista uma educação mais humanista e democrática nas escolas (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Foi este o propósito central do estudo aqui relatado, no qual se problematizou o papel do supervisor e as condições da supervisão na formação inicial de professores, pressupondo-se que as práticas supervensivas determinam, em grande medida, a natureza e o impacto do estágio no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na renovação das pedagogias escolares.

O estudo foi conduzido pelo primeiro autor (António, 2021) com a supervisão da segunda autora, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho. Os dados foram recolhidos em 2018/19 no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (ISCED/CS) em Angola, no qual o investigador responsável exerce funções. Essa instituição pertence ao subsistema de formação de Ensino Superior Pedagógico, habilitando os estudantes para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. O estudo incidiu nas perceções dos supervisores da instituição, designados por “professores acompanhantes”, procurando-se

caracterizar o seu papel e identificar condições que facilitam ou dificultam a formação de profissionais reflexivos no âmbito do estágio.

Nos pontos seguintes, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, a metodologia de investigação adotada e os principais resultados. Embora se trate de um estudo local, ilustra a importância das vozes dos atores da supervisão na construção de um conhecimento situado que seja motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores em Angola.

## 2. Enquadramento teórico

A literatura sobre formação inicial de professores é consensual sobre o papel central do estágio e da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, a necessidade de ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade, a importância da colaboração entre escolas e universidades, e o valor da aprendizagem no local de trabalho (Arnesson & Albinsson, 2017; Cohen et al., 2013; Darling-Hammond, 2006; Lawson et al., 2015; Mesquita & Roldão, 2017; Ribeiro et al., 2020; Vieira et al., 2010). Contudo, existem perspetivas diversas quanto à natureza e funcionamento do estágio: as suas finalidades e a visão de educação e de formação que o orienta; as estratégias formativas a utilizar, as competências profissionais a desenvolver e os modos de as avaliar; os papéis a desempenhar pelos diferentes atores; a relação que estabelece com as restantes componentes do currículo de formação; ou a sua duração.

A investigação em torno do estágio na formação inicial de professores tem apontado a necessidade e a possibilidade de transitar de modelos mais aplicacionistas para modelos mais reflexivos e centrados na indagação das práticas de ensino, assentes numa supervisão reflexiva, de natureza dialógica e emancipatória, que promova competências de reflexão e de ação nos futuros professores (Flores et al., 2014; Vieira et al., 2010; Vieira et al., 2020). Perrenoud (2002) sublinha a necessidade de desenvolver competências profissionais no âmbito de dimensões transversais e específicas da profissão, que favoreçam a superação de modelos de ensino tradicionais e a integração de princípios construtivistas na prática pedagógica, de forma ajustada aos contextos de ação. Neste âmbito, assumem particular relevo as competências de investigação pedagógica, nomeadamente através da realização de projetos de investigação-ação supervisionados, que potenciem um desenvolvimento profissional reflexivo e a exploração de pedagogias

assentes em valores humanistas e democráticos (Vieira et al. 2010; Vieira et al., 2020).

Embora existam várias definições de “supervisão pedagógica”, adota-se aqui a proposta de Vieira (2010), que a define como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem*, propondo um conjunto de princípios que devem orientar processos formativos de orientação transformadora: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. Uma supervisão reflexiva implica um posicionamento crítico dos supervisores e dos formandos face aos contextos, assim como a intenção de desenvolver práticas educativas de teor humanista e democrático. Implica, também, a criação de um clima favorável ao diálogo reflexivo e à democratização das relações supervisivas, atenuando relações hierárquicas potencialmente opressivas para o formando e fomentando a problematização colaborativa das situações educativas (Waite, 1995). Contudo, embora o papel central do supervisor seja apoiar o desenvolvimento profissional do estagiário através da reflexão crítica sobre a prática educativa para a sua transformação, ele é também um avaliador do desempenho profissional e essa função pode colidir com a sua função de formador, na medida em que pode gerar receios nos formandos e inibir uma comunicação dialógica. Assim, será necessário reforçar a dimensão formativa da avaliação e envolver os estagiários na autoavaliação, de forma a que os processos avaliativos sejam sobretudo entendidos como processos de reflexão pedagógica e de (re)construção do conhecimento profissional.

Diversas estratégias podem potenciar uma supervisão reflexiva, como a observação de aulas, a análise de casos, a investigação-ação ou a elaboração de diários e portefólios reflexivos, obrigando a um distanciamento face à ação, possibilitando o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando a análise e a renovação de pedagogias escolares. O supervisor surge nesse processo como um mediador que propõe e monitoriza situações de aprendizagem com vista a desenvolver as competências dos professores. Desta perspetiva, assumimos a ideia de Amaral et al. (1996), que consideram o supervisor reflexivo como um formador detentor de determinadas competências especializadas, que analisa e reflete sobre as implicações da sua atuação, não só ao nível teórico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser agente do desenvolvimento da autonomia do professor. No entender das autoras, o supervisor é alguém investe na sua autoformação, desenvolvendo as suas capacidades de refletir sobre as práticas educativas e supervisivas, dialogar com os estagiários e outros intervenientes da formação, apoiar a planificação e a avaliação do ensino e

da aprendizagem, observar e interpretar dados da observação, identificar e resolver conflitos e problemas, e promover a mudança de práticas.

Embora neste trabalho se defenda uma supervisão reflexiva, são diversos os constrangimentos ao seu desenvolvimento nos contextos da prática, importando compreender os fatores que afetam a qualidade da formação. Em Angola, apesar dos esforços que se têm verificado e da existência de normativos que apelam à melhoria da qualidade do ensino e da formação de professores, a produção de conhecimento nesta área é ainda muito reduzida. Existem, ainda assim, alguns estudos sobre a formação inicial de professores, principalmente ao nível da supervisão pedagógica, cujos resultados parecem apontar algumas fragilidades importantes: predomínio de modelos de formação que enfatizam o conhecimento do conteúdo como o saber mais importante que o professor deve possuir; localização do estágio no final dos cursos, o que faz com que as disciplinas da área da didática se revelem pouco profícuas para o desenvolvimento de competências pedagógicas; lacunas na seleção de supervisores, excesso de estagiários para supervisionar e dificuldades de acompanhamento das suas práticas; falta de formação especializada dos supervisores (das instituições de formação e das escolas), assim como dificuldades de coordenação entre as instituições de formação e as escolas (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014; Fulucumbe, 2024; Júnior, 2013; Monteiro, 2019).

Os problemas identificados nestes estudos também são apontados em investigações realizadas noutros contextos onde a formação inicial assenta numa tradição baseada em modelos aplicacionistas, onde não existem projetos de formação consistentes no seio das instituições e onde o investimento na formação de supervisores é escasso. É consensual a nível da literatura que a componente prática dos programas de formação, sendo crucial para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, é também a componente mais complexa desses programas, gerando tensões e implicando a coordenação intra/inter institucional e a negociação de saberes e processos (Cohen et al., 2013; Lawson et al., 2015; Zeichner, 2010).

### 3. Metodologia

Neste ponto, apresenta-se o contexto e os objetivos do estudo (secção 3.1.), o tipo de estudo (secção 3.2.), os procedimentos metodológicos adotados e os participantes (secção 3.3.).

### 3.1. Contexto e objetivos do estudo

As licenciaturas de formação de professores no ISCED/CS dirigem-se aos estudantes com o ensino secundário concluído, habilitando-os ao exercício da docência no Ensino Primário, Ensino Secundário (I e II ciclos) e Ensino Técnico-Profissional. Os cursos, com a duração de 4 anos, integram disciplinas da área de docência, da didática e das ciências da educação, incluindo também a iniciação à prática profissional. O estágio desenvolve-se no âmbito de protocolos estabelecidos entre o ISCED e as escolas, designadas por “escolas de aplicação”, nas quais os estagiários são acompanhados por um “professor tutor” em cujas turmas lecionam, e por um “professor acompanhante”, o supervisor da instituição de formação. São distribuídos pelas escolas em grupos de 4 a 7 estudantes e cada professor acompanhante supervisiona entre 10 e 15 estudantes. O professor acompanhante deverá ter formação científica e pedagógica na área de docência em que exerce funções supervisivas e, pelo menos, cinco anos de experiência docente.

De acordo com o Programa de Prática e Estágio Pedagógico da instituição, os estagiários deverão aprofundar as bases psicopedagógicas do processo educativo, desenvolver competências pedagógicas e ampliar o interesse pela profissão. À data do estudo, o Regulamento Estágio e Práticas Pedagógicas definia procedimentos gerais a seguir, mas não fazia referência a estratégias supervisivas a adotar. Ao professor acompanhante eram atribuídas as seguintes tarefas: acompanhamento e orientação da integração do estagiário na vida escolar; apoio na planificação de aulas e de outras atividades; observação e avaliação de aulas; apoio aos professores tutores; e elaboração de um relatório.

Não existindo qualquer investigação sobre a supervisão de estágio na instituição, o estudo realizado constituiu uma oportunidade para conhecer de perto essa realidade. A questão geral de investigação foi a seguinte: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?* A partir desta questão, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares;



2. Compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares;
3. Identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes;
4. Identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes.

Embora a decisão de centrar o estudo nas percepções dos professores acompanhantes seja uma limitação do estudo, na medida em que excluiu outros potenciais atores, teve um sentido estratégico, uma vez que eles detêm uma responsabilidade acrescida na definição e condução das práticas de supervisão e na relação com as escolas. O seu envolvimento neste estudo visava, assim, lançar bases para um trabalho coletivo futuro de melhoria dessas práticas, no qual se sentissem diretamente implicados.

### 3.2. Tipo de estudo

A investigação configura um estudo de caso descritivo, através do qual se pretendeu construir conhecimento acerca da supervisão de estágio com base nas percepções dos professores acompanhantes da instituição, recolhidas através do inquérito por questionário e entrevista. Embora o estudo de caso possa implicar outros métodos de investigação, como a observação e a análise documental (realizada neste estudo para a sua contextualização), entendeu-se que o inquérito por questionário e entrevista seria o método mais adequado para conhecer as percepções dos sujeitos.

Os estudos de caso contribuem para o conhecimento aprofundado de um fenómeno educativo, podendo servir diversos propósitos, como a compreensão e explicação de uma situação, a constituição de uma base para a resolução de problemas ou a construção de novas teorias (Dooley, 2002; Yin, 1989). Neste estudo, o 'caso' ou fenómeno em estudo era a supervisão de estágio numa instituição e a finalidade da investigação foi compreender esse fenómeno a partir das percepções dos atores inquiridos, como base para traçar melhorias futuras. O estudo enquadra-se, assim, num paradigma naturalista da investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994), produzindo conhecimento situado a partir das vivências dos sujeitos. Embora este paradigma privilegie métodos de natureza qualitativa, foram combinadas as abordagens quantitativa e qualitativa, pois a sua articulação permite um

desenho metodológico onde as debilidades de uma são suplantadas pelas potencialidades da outra.

### 3.3. Procedimentos metodológicos e participantes

Após a obtenção de autorização da instituição para a realização do estudo, foi realizada uma reunião com todos os professores acompanhantes da instituição (n=20) de 5 cursos de licenciatura, alguns dos quais eram também coordenadores de estágio, e o Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, que coordena o funcionamento dos estágios. Nessa reunião, foram explicados os objetivos e a metodologia do estudo, e foi solicitada a colaboração dos presentes. Todos aceitaram participar, preenchendo posteriormente uma declaração de consentimento informado.

Foi administrado um questionário aos 20 professores acompanhantes, seguido de uma entrevista individual semiestruturada aos 4 mais experientes, 3 dos quais desempenhavam também a função de coordenadores de estágio dos respetivos cursos. Foi adicionalmente entrevistado um outro supervisor menos experiente que era coordenador de estágio de outro curso, de modo a incluir nas entrevistas todos os coordenadores de estágio dos cursos abrangidos no estudo, à exceção daquele que o investigador responsável coordenava. Complementarmente, foi entrevistado o Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, cuja função é coordenar as atividades de estágio.

O questionário aos professores acompanhantes foi preenchido presencialmente, numa reunião realizada para esse efeito. Importa sublinhar que, neste contexto, não é muito usual a participação em estudos de investigação e a administração de um questionário *online* acarretaria riscos elevados de perda de respostas. Por outro lado, importava que os participantes pudessem ver esclarecidas eventuais dúvidas de preenchimento e se sentissem integrados no processo investigativo, uma vez que o estudo lhes dizia diretamente respeito e visava lançar bases para melhorar as práticas supervisionadas na instituição.

De acordo com os dados de caracterização socioprofissional recolhidos nesse questionário, os professores acompanhantes eram maioritariamente de sexo masculino e de idade compreendida entre os 36 e os 45 anos. A maioria era formada em ciências da educação (15), sendo que 7 possuíam o grau de Doutor, 9 de Mestre e 4 de Licenciado. Iniciaram funções no ISCED em 2011 e 2012 e a maioria (18) já havia lecionado noutros níveis

de ensino, com um tempo de serviço entre 8 e 22 anos (I/II ciclos do ensino secundário, ensino primário e educação pré-escolar). Quanto aos anos de experiência nas funções de professor acompanhante, variavam entre 1 e 15. Alguns exerciam também a função de coordenadores das práticas pedagógicas no seu curso. Relativamente à formação em supervisão, apenas 4 indicaram possuí-la, referindo seminários organizadas pelo ISCED/CS. Quando questionados sobre se gostariam de realizar essa formação, 16 responderam que sim, o que revelava alguma preocupação com a importância da supervisão nas suas atividades. Quanto ao Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, cujos dados profissionais foram recolhidos aquando da entrevista, detinha o grau académico de Mestre na área de Gestão e Administração Escolar, 7 anos de serviço no ISCED/CS e 2 anos de serviço como chefe da Secção, não tendo formação na área da supervisão pedagógica.

O questionário aos professores acompanhantes incluía uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo, uma secção inicial com questões sobre o perfil profissional dos inquiridos e 6 secções com questões fechadas e abertas, cujo conteúdo é sumariado no Quadro 1. As secções abrangiam 6 dimensões da supervisão: 1. Funções da supervisão; 2. Atividades de supervisão; 3. Desenvolvimento de competências dos estagiários; 4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão; 5. Problemas do estágio e medidas de melhoria; 6. Satisfação com a experiência de supervisão. Na resposta ao questionário, os inquiridos deveriam reportar-se à sua experiência pessoal (por ex.: *Que importância têm as seguintes funções na minha atuação enquanto supervisor/a de estágio?*).

As perguntas fechadas incluíam um conjunto de itens previamente definidos para cada uma das dimensões 1 a 5. Na análise das respostas, procedeu-se ao cálculo de frequências, não se calculando percentagens devido ao número reduzido de sujeitos. Nas questões em que se utilizava uma escala (importância, frequência ou intensidade) procedeu-se, complementarmente, ao cálculo de médias de resposta, a partir da conversão das escalas nominais em escalas numéricas (por exemplo: "Nada Importante" – 0; Pouco Importante" – 1; "Importante" – 2; "Muito Importante" – 3).

As perguntas abertas referiam-se a dificuldades/ problemas/ obstáculos percecionados nas dimensões 1 a 4 e à indicação de medidas de melhoria do funcionamento do estágio na dimensão 5. Nestas questões, efetuou-se uma síntese do conteúdo das respostas.

**Quadro 1** Conteúdo e tipo de questões do questionário

<b>Dimensões</b>	<b>Foco das questões: Percepções sobre...</b>	<b>Tipo de questões</b>
<i>1. Funções da supervisão</i>	Importância de um conjunto de 10 funções da supervisão na atuação supervisiva	Fechada (escala de importância: Muito Importante, Importante, Pouco Importante, Nada Importante)
	Funções mais difíceis de concretizar Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no exercício dessas funções	Fechada (selecionar até 3) Aberta
<i>2. Atividades de supervisão</i>	Frequência de realização de um conjunto de 9 atividades de supervisão	Fechada (escala de frequência: Muitas Vezes, Às Vezes, Raramente, Nunca)
	Atividades mais difíceis de concretizar Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos nessas atividades	Fechada (selecionar até 3) Aberta
<i>3. Desenvolvimento das competências dos estagiários</i>	Desenvolvimento de um conjunto de 13 competências dos estagiários na atividade supervisiva	Fechada (escala de intensidade: Muito, Pouco, Nada)
	Competências mais difíceis de desenvolver	Fechada (selecionar até 3)
	Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no desenvolvimento dessas competências	Aberta
<i>4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão</i>	Desenvolvimento de um conjunto de 9 capacidades de supervisão	Fechada (escala de intensidade: Muito, Pouco, Nada)
	Capacidades mais difíceis de desenvolver	Fechada (selecionar até 3)
	Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no desenvolvimento dessas capacidades	Aberta
<i>5. Problemas do estágio e medidas de melhoria</i>	Problemas de funcionamento do estágio que mais afetam a atuação supervisiva (24 problemas)	Fechada (selecionar 1 ou mais)
	Medidas de melhoria dos problemas assinalados	Aberta (indicar até 3)
<i>6. Satisfação global com a experiência de supervisão</i>	Grau geral de satisfação com a experiência de supervisão	Fechada (escala de satisfação: de 1- Extremamente Insatisfatória a 9-Extremamente Satisfatória)

Para a validação do conteúdo do questionário, recorreu-se aos seguintes procedimentos: listagem de aspetos a considerar a partir da revisão bibliográfica,

dos objetivos e das particularidades do contexto; construção do questionário, agrupando os itens em dimensões de análise; consulta a três especialistas, dois em Portugal e um em Angola; e testagem com dois docentes angolanos que não participaram no estudo. A consulta a especialistas possibilitou a revisão de alguns aspetos do questionário e na sua testagem posterior não se verificaram problemas de preenchimento, razão pela qual não sofreu outras alterações.

Com base nos resultados do questionário, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada aos 4 professores acompanhantes mais experientes, considerando-se que seriam informantes-chave na exploração de alguns resultados dele emergentes. A realização das entrevistas foi antecedida de um encontro com os professores selecionados, onde foram abordados aspetos inerentes à entrevista, como a preservação do anonimato e a confidencialidade da informação, tendo-lhes sido entregue o respetivo guião, de forma a manter uma relação de confiança e permitir que pudessem refletir antecipadamente acerca das questões. As entrevistas ocorreram em janeiro e fevereiro de 2019, em locais, datas e horas previamente acordados.

À semelhança do questionário, o guião de entrevista era acompanhado de uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo. As questões reportavam-se a 8 dimensões da supervisão que serviram de base para a análise de conteúdo das respostas:

1. Conceções de bom ensino e inovação pedagógica
2. Desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática no âmbito da supervisão
3. Desenvolvimento da autonomia dos estagiários
4. Avaliação do desempenho dos estagiários
5. Insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários
6. Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação
7. Falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e tutores
8. Grau de satisfação com a experiência de supervisão

As questões partiam de resultados do questionário, por exemplo:

*Os professores acompanhantes inquiridos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica.*

Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?

Que estratégias usa para apoiar os estagiários no desenvolvimento de boas práticas?

Pode dar um ou mais exemplos de boas práticas dos seus estagiários?

Como informação complementar, foram realizadas mais duas entrevistas: uma a um supervisor menos experiente que também era coordenador de estágio, semelhante à entrevista anterior mas também direcionada ao seu papel de coordenador, e outra ao Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos do ISCED/CS, incidindo na gestão do funcionamento do estágio, na coordenação ISCED-escolas e na melhoria da organização dos estágios. As entrevistas seguiram um procedimento idêntico às anteriores e decorreram em maio de 2019, em locais, datas e horas acordados.

As entrevistas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação que permite efetuar inferências sobre mensagens, cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1979). Foram definidas dimensões de análise a partir das dimensões dos guiões, tendo sido identificados os excertos relevantes para uma síntese posterior das principais ideias encontradas.

Ao longo do trabalho, foram respeitados princípios éticos da investigação educacional no acesso ao campo e na recolha e análise de dados: obtenção da autorização da direção do ISCED/CS para a realização do estudo; informação aos participantes sobre o estudo e esclarecimento de dúvidas sobre o questionário e os guiões das entrevistas; obtenção do consentimento informado dos participantes para a colaboração no estudo; fornecimento prévio dos guiões das entrevistas; preservação do anonimato dos sujeitos e da confidencialidade da informação recolhida (Bogdan & Biklen, 1994).

O facto de o investigador ser docente na instituição facilitou o acesso ao terreno, a construção de instrumentos adequados ao contexto e a adesão dos participantes. Contudo, tal proximidade também poderia gerar enviesamentos. A triangulação de métodos (questionário e entrevista) e de fontes (professores acompanhantes, coordenador de curso e coordenador geral do estágio) foi essencial para prevenir este problema e elevar a credibilidade dos resultados.

## 4. Apresentação e discussão de resultados

Com base na análise dos dados qualitativos e quantitativos recolhidos no questionário e nas entrevistas, apresenta-se uma síntese dos resultados principais do estudo, organizada em dois temas: percepções sobre a atuação supervisiva (secção 4.1); percepções sobre problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria da qualidade da formação (secção 4.2). Finalmente, procede-se à discussão dos resultados (secção 4.3). Por uma questão de economia de espaço, optou-se por não apresentar resultados quantitativos do questionário ou sínteses e excertos das entrevistas, remetendo-se o leitor para a tese (António, 2021) e um artigo entretanto publicado sobre alguns dos resultados do estudo (António & Vieira, 2022).

### 4.1. Percepções sobre a atuação supervisiva

Os resultados do questionário e das entrevistas permitiram identificar condições desfavoráveis e favoráveis a uma supervisão reflexiva e promotora da inovação pedagógica. O Quadro 2 sumaria essas condições relativamente a 4 dimensões da supervisão: funções da supervisão, atividades de supervisão, desenvolvimento de competências dos estagiários e desenvolvimento de competências de supervisão.

**Quadro 2** Condições para uma supervisão reflexiva e inovadora

<b>Condições desfavoráveis a uma supervisão reflexiva e inovadora</b>	<b>Condições favoráveis a uma supervisão reflexiva e inovadora</b>
<b><i>Funções da supervisão</i></b>	
Dificuldades associadas à integração dos estudantes nas escolas, à promoção da sua autonomia e à inovação pedagógica	Valorização de funções da supervisão associadas ao apoio e à construção da identidade profissional dos estagiários
Falta de condições propícias ao exercício da supervisão (número excessivo de estagiários, dificuldades dos estagiários, falta de formação em supervisão e falta de condições e recursos nas escolas)	Valorização da promoção da autonomia e reflexividade dos estagiários
Peso das práticas tradicionais (reprodutoras) no ensino e na formação	Defesa de modelos de ensino centrados nos alunos e ajustados aos contextos
	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

***Atividades de supervisão***

Dificuldades na realização de atividades de supervisão voltadas para a resolução de problemas pedagógicos e a inovação	Conhecimento dos contextos para adequação das práticas de ensino à diversidade dos alunos
Práticas de supervisão potencialmente focadas na avaliação de desempenhos	Encorajamento de práticas centradas nos alunos (metodologias ativas, aprendizagem cooperativa)
Falta de condições propícias ao exercício das atividades de supervisão (número excessivo de estagiários, falta de apoio institucional e de articulação interinstitucional, falta de formação em supervisão e falta de condições e recursos nas escolas)	Valorização de atividades de supervisão centradas na planificação, observação, análise de práticas e autoavaliação
	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

***Desenvolvimento de competências dos estagiários***

Dificuldades no desenvolvimento de capacidades de reflexão e investigação	Desenvolvimento de competências pedagógicas dos estagiários
Desfasamentos entre orientações do ISCED e das escolas	Valorização da observação de aulas e da reflexão como estratégias de resolução de problemas (análise e busca de soluções)
Falta de condições nas escolas e lacunas de formação dos estagiários (científicas e pedagógicas)	Exemplos de 'boas práticas' dos estagiários
Falta de formação em supervisão	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

***Desenvolvimento de competências de supervisão***

Dificuldades inerentes à reflexão sobre práticas educativas e supervisivas	Desenvolvimento de capacidades centradas no apoio aos estagiários e na melhoria das suas práticas
Menor desenvolvimento da capacidade de autoformação (face a outras capacidades)	Compromisso profissional com o exercício da supervisão
Falta de oportunidades de formação em supervisão	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

Os testemunhos recolhidos indicaram a existência de conceções e práticas globalmente alinhadas com tendências atuais. Por exemplo, nas entrevistas, os professores acompanhantes defenderam uma visão da educação centrada numa conceção do aluno como agente ativo na aprendizagem e uma conceção do professor como agente reflexivo e facilitador da aprendizagem, assim como a mudança de práticas de pendor transmissivo ainda dominantes nas escolas e nas instituições de formação, reconhecendo a necessidade de uma educação mais atenta às diferenças e mais inclusiva. Contudo, reconheceram dificuldades na sua ação supervisiva e limitações



no impacto dessa ação, identificando problemas estruturais que as podem explicar parcialmente, como a falta de formação especializada em supervisão, o excesso de estagiários, com efeitos no tempo de acompanhamento, a tradição transmissiva do ensino e a escassez de recursos nas escolas, ou a falta de articulação entre o ISCED e as escolas. Em todo o caso, relataram práticas supervisivas e pedagógicas que se aproximam das suas visões e manifestaram um elevado grau de comprometimento profissional, assim como uma orientação para a mudança.

#### 4.2. Percepções sobre problemas do estágio e medidas de melhoria

No questionário, os professores acompanhantes assinalaram os problemas que mais afetavam a sua atuação, os quais se reportavam a si próprios e aos professores tutores, aos estagiários, às escolas e ao ISCED. Os problemas assinalados por, pelo menos, metade dos inquiridos (entre 11 e 20), muitos deles reforçados nos testemunhos das entrevistas, foram os seguintes:

- Professores acompanhantes: falta de formação em supervisão, falta de tempo para se dedicar às tarefas de supervisão e falta de experiência de supervisão;
- Professores tutores: falta de formação em supervisão, falta de experiência de supervisão, falta de tempo para dedicar às tarefas de supervisão e falta de motivação para exercer funções de supervisão;
- Estagiários: falta de tempo para se dedicarem ao estágio, insuficiente preparação prévia, falta de motivação para serem professores e falta de empenhamento na formação;
- Escolas: turmas muito numerosas, práticas de ensino tradicionais, falta de recursos didáticos e problemas de integração dos estagiários;
- ISCED: pouco investimento na formação dos professores acompanhantes e tutores, número insuficiente de professores acompanhantes face ao número de estagiários, falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação, e falta de documentos de apoio à supervisão.

A existência de problemas e as dificuldades experienciadas pelos professores acompanhantes podem explicar os resultados obtidos na pergunta do questionário sobre o seu grau de satisfação global com a experiência de supervisão. Numa escala de 1 (Extremamente Insatisfatória) e 9 (Extremamente Satisfatória), as respostas distribuíram-se entre os pontos 3 e 9, o

que revela graus de satisfação bastante diferenciados, situando-se a média das respostas num nível moderado de satisfação – 5,9. Contudo, tal não traduzia uma atitude de conformismo, pessimismo ou menor compromisso com a formação, como ficou evidente nos testemunhos dos entrevistados e nas medidas de melhoria apontadas no questionário e nas entrevistas. As medidas de melhoria por eles propostas, sintetizadas no Quadro 3, reportam-se a 3 dimensões da formação: preparação prévia dos estudantes, condições de exercício da supervisão e articulação entre o ISCED e as escolas.

**Quadro 3** Medidas para a melhoria da formação em estágio.

<i>Preparação prévia dos estu- dantes</i>	Investir mais na formação científica e pedagógica dos estudantes
	Melhorar os programas de formação e a articulação entre teoria e prática
<i>Condições de exercício da supervisão</i>	Adotar modelos de formação menos transmissivos e mais promotores da autonomia dos estudantes
	Valorizar o estatuto do estágio, da supervisão e do supervisor no ISCED
	Selecionar os supervisores de forma mais criteriosa e exigente (experiência e competências)
	Investir na formação dos professores acompanhantes e tutores
<i>Articulação ISCED-Escolas</i>	Melhorar as condições de trabalho dos professores acompanhantes (número de estagiários, tempo de supervisão, transportes para as escolas)
	Melhorar a coordenação e colaboração interinstitucional (comunicação, programação de atividades, documentos e instrumentos de acompanhamento da supervisão, formação conjunta de professores acompanhantes e tutores)
	Partilhar modelos pedagógicos que proporcionem a inovação, elevando a coerência entre a formação no ISCED e nas escolas
	Criar um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED, que integre todos os intervenientes do estágio

No seu conjunto, estas medidas revelam uma visão estratégica do estágio e do papel do ISCED na mudança. Implicam repensar os programas de formação e o modelo organizacional do estágio, incrementar a colaboração interinstitucional, produzir documentos de apoio à supervisão, melhorar o estatuto e as condições de trabalho dos supervisores e promover a sua formação. A proposta de criação de um “laboratório de práticas pedagógicas” parece ser especialmente relevante para uma gestão articulada da formação em estágio, podendo integrar a participação dos coordenadores de práticas pedagógicas, professores acompanhantes, professores tutores e formandos.

### 4.3. Discussão dos resultados

O estudo construiu conhecimento a partir das percepções das vivências dos supervisores institucionais enquanto atores que desempenham um papel central na supervisão dos futuros professores, procurando respostas para a questão inicialmente colocada: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?*

As perspectivas dos participantes deixam antever uma visão transformadora da educação e a defesa de uma prática profissional reflexiva, a par da existência de dificuldades e constrangimentos ao exercício da supervisão, deixando antever o desejo de melhorias no âmbito das práticas supervisivas e pedagógicas. Embora a literatura especializada recomende uma supervisão reflexiva e dialógica que propicie a autonomia profissional e a promoção de pedagogias humanistas e democráticas, os constrangimentos situacionais podem reduzir o alcance e o impacto da atuação dos supervisores.

Foi observada uma maior valorização das atividades de supervisão relacionadas com o planeamento, a observação e a análise das aulas, em detrimento de outras atividades como a construção/adaptação de materiais didáticos, o desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências de investigação pedagógica, o que limita o impacto na supervisão na inovação e no desenvolvimento da autonomia profissional. A valorização excessiva dessas atividades pode sugerir que os ciclos de observação terão um pendor mais avaliativo (classificatório) do que formativo, o que é reforçado pelo facto de as aulas observadas serem objeto de avaliação. A ausência de formação especializada dos supervisores, evidente neste estudo, pode contribuir para que a supervisão seja ainda muito associada à avaliação do desempenho, e não a um processo de monitorização e melhoria das práticas educativas dos estagiários, no qual a reflexão, o diálogo e a investigação das práticas assumem um papel central (Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011).

O estudo revela que o impacto da supervisão no desenvolvimento profissional e na renovação das práticas escolares parece depender, em grande medida, das condições de acompanhamento dos estagiários e das condições de trabalho nas escolas (cf. Fulucumbe, 2024; Monteiro, 2019). Um dos problemas identificados pelos participantes foi a falta de tempo para o exercício da supervisão face ao número excessivo de estagiários, o que coloca questões relativas a políticas de contratação de docentes e ao estatuto

do supervisor. Relativamente às escolas, foram apontados fatores de inibição da inovação como o predomínio de uma cultura transmissiva no ensino, a escassez de recursos e o tamanho das turmas (com mais de 50 alunos). Ainda assim, os testemunhos dos professores mais experientes revelam um esforço no sentido de utilizar estratégias que visam o desenvolvimento de ‘boas práticas’ numa supervisão de orientação tendencialmente dialógica (Waite, 1985), voltada para a promoção da autonomia do professor e dos alunos e globalmente assente numa “visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1).

Um outro aspeto que merece atenção é a pouca coordenação/ comunicação entre a instituição de formação e as escolas, o que parece afastar as práticas vivenciadas de uma supervisão colegial que incentive uma atitude de responsabilização partilhada entre pares e entre instituições (Mesquita et al., 2012). Tal como referem Alarcão & Roldão (2010), as tendências atuais da supervisão envolvem a “capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimentos, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 19). Os professores acompanhantes podem assumir um papel fundamental em prol de um projeto comum de desenvolvimento de formação, mas as condições institucionais para o exercício da sua função necessitam de ser revistas.

Muitos dos constrangimentos da supervisão identificados no presente estudo são também apontados em estudos anteriores realizados no contexto angolano, já referidos anteriormente, assim como em estudos de revisão da literatura a nível internacional (Cohen et al., 2003; Lawson et al., 2015). Contudo, o facto de os participantes reconhecerem a existência de limitações na sua atuação e apontarem medidas de melhoria da formação revela uma postura profissional crítica e aberta à mudança. Com efeito, uma das funções principais da supervisão é identificar os constrangimentos existentes e os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como uma via de resistência aos fatores que a dificultam (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Assim, será fundamental promover “a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 18), o que foi conseguido através deste estudo.

## 5. Considerações finais

O estudo retrata a supervisão de estágio como um cenário complexo, atravessado por aspirações, dilemas e contradições. Se, por um lado, sinaliza a existência de concepções e práticas alinhadas com a promoção de uma supervisão reflexiva, dialógica e promotora da inovação nas escolas, por outro lado indica a existência de condições pouco favoráveis à concretização desse tipo de supervisão e que limitam a qualidade e o impacto dos processos formativos. Neste sentido, será importante desenvolver uma “supervisão situacional” (Waite, 1995), na qual o supervisor, com base num conhecimento aprofundado dos contextos profissionais e dos obstáculos que se colocam à sua transformação, apoia e encoraja os estagiários a superá-los de forma crítica, num ambiente de aprendizagem profissional reflexivo e colaborativo. Isto significa que o supervisor deverá adotar, na medida do possível, uma postura crítica face aos constrangimentos e uma postura de apoio à mudança. Essa postura está presente nos testemunhos dos inquiridos. Cientes das dificuldades que os estagiários e eles próprios enfrentam, e dos fatores que afetam a sua atuação, procuram, ainda assim, promover uma formação de qualidade e aspiram a mudanças que elevem essa qualidade.

Porém, como atestam os testemunhos recolhidos, a mudança não depende apenas da ação individual dos supervisores, mas também, e sobretudo, de um trabalho coletivo no seio da instituição e com as escolas, ao nível de políticas, estratégias e modos de organização da formação. Esse trabalho foi iniciado após a conclusão do estudo, nomeadamente através da sua disseminação interna, reuniões de trabalho, seminários de formação e produção de documentos orientadores, visando contribuir para a melhoria da qualidade da formação em estágio.

Embora se considere que o estudo apresenta um contributo significativo para o conhecimento da realidade da supervisão no contexto em que foi realizado, encontrando eco noutros estudos, apresenta limitações decorrentes de duas opções metodológicas – a focalização nos supervisores da instituição e o recurso ao inquérito por questionário e entrevista.

A decisão de focar o estudo nos professores acompanhantes assentou no pressuposto de que a mudança terá de partir da instituição e dos principais atores da supervisão que a representam. Contudo, estudos futuros deverão incluir também as perspetivas dos professores tutores e dos estagiários, nomeadamente no sentido de compreender possíveis aproximações ou

afastamentos entre as suas vivências. Esses estudos poderão abranger várias instituições congêneres, com equipas alargadas.

A opção pelo inquérito por questionário e entrevista foi adequada aos objetivos do estudo, mas seria importante desenvolver estudos de cariz mais etnográfico, mais próximos das experiências dos sujeitos, por exemplo através de narrativas, observação dos contextos de prática e análise de encontros supervisivos. Esses estudos produziram um conhecimento mais detalhado acerca de como os atores da formação pensam e desenvolvem as suas práticas, e sobre como lidam com os constrangimentos no sentido de aproximar essas práticas às suas perspetivas e aspirações.

Ao nível da formação, importará fomentar o desenvolvimento profissional dos supervisores das instituições de formação e das escolas, idealmente em iniciativas comuns, nos quais a partilha de perspetivas e experiências poderá favorecer a concetualização do estágio como um “terceiro espaço”, um espaço híbrido de cruzamento e negociação de saberes, assente na colaboração e na comunicação entre pares e entre as instituições de formação e as escolas (Zeichner, 2010). Só assim as mudanças podem ser coletivamente assumidas, o que contribuirá para que o estágio constitua um projeto cada vez mais coerente, participado e transformador.

## Agradecimentos

Agradece-se à Direção e aos colegas do ISCED/CS que viabilizaram o estudo através da sua inestimável colaboração. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## 6. Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª edição). Livraria Almedina.

Amaral, J. A., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

- António, O. W. M. (2021). *O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/75260>
- António, O. W. M., & Vieira, F. (2022). Vivências da supervisão de estágio – Um estudo em Angola. *Indagatio Didactica*, 14(1), 187-203. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29644>
- Arnesson, K., & Albinsson, G. (2017). Mentorship – A pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1379346>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da região académica II* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23068>
- Chimuco, S. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: Desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36558>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Flores, M., Vieira, F., & Ferreira, F. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. A. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-95). Minas Gerais, EDUFU.
- Fulucumbe, I. E. (2024). *O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto supervisió - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2016). *Levantamento e Análise da Situação da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.

Júnior, J. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia na ISCED/Huila. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10831>

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão de prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3375>

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

Ministério de Desenvolvimento Económico e Social. (2023). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027: Objetivos e Estratégias* [Relatório]. Editora do MDES.

Monteiro, M. I. C. V. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de professores do Namibe em Angola* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65715>

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Ribeiro, I., Luís, A. R., Barreira, C., Ribeiro-Silva, E., & Pires, N. A (Coords.) (2020). *A supervisão pedagógica no século XXI. Desafios da profissionalidade docente*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47828/1/Supervisao\\_pedagogica\\_sec\\_XXI.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47828/1/Supervisao_pedagogica_sec_XXI.pdf)

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – <https://hdl.handle.net/1822/85381>

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Edições Pedagogo.

Vieira, F., Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Formação de professores baseada na investigação pedagógica: Um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino. *Educação em Perspectiva*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060>



Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. The Falmer Press.

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

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5(3), 479-503. <https://doi.org/10.5902/198464442357>